

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA**  
**LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



**TESIS DOCTORAL**

**La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de  
la gramática en el texto dialógico en ELE**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Eduardo de Agreda Coso**

DIRECTORA

**María Luisa Regueiro Rodríguez**

**Madrid, 2016**

**Universidad Complutense de Madrid**



*Facultad de Filología*

*Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*

*La representación teatral como técnica didáctica  
para la enseñanza de la gramática en el texto  
dialogógico en ELE*

**TESIS DOCTORAL**

**Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas**

Eduardo de Agreda Coso

Directora: Dra. M<sup>a</sup> Luisa Regueiro Rodríguez

MADRID, 2015







## AGRADECIMIENTOS

El teatro y el aula son las dos pasiones en las que he podido formarme. Este estudio es un homenaje en lo profesional y afectivo a estas dos disciplinas y a todos los que han podido ayudarme a que se complete esta investigación.

En este camino me he encontrado muchos docentes y maestros que hoy hicieron y hacen posible que esta investigación sea presentada. En primer lugar quiero hablar de mi directora de tesis, María Luisa Regueiro sin la que nada de esto habría pasado. Sus consejos, sus ánimos en las rectas finales, su profunda sabiduría y su constante amistad son regalos que me llevo para siempre y hacen de su persona un referente, tanto en lo personal como en lo profesional, difícil de igualar.

Agradezco también, infinitamente, la oportunidad que me dio la doctora Inmaculada Delgado Cobos de poder conocer y ejercer mi profesión, sus consejos y apoyo para comenzar este camino con todas las garantías. Dar las gracias a la doctora Cecilia Aicinburu por su inestimable ayuda y consejo certero para la realización de esta tesis. Así como a la doctora Ocarina Masid por su sentido apoyo y aliento, a los doctores Francisco Medina, Josefina Naharro, Ignacio Arroyo y Florencio Barrios.

A mis amigos de la Universidad Ca' Foscari: el profesor Luis Luque Toro que me adoptó como hijo pródigo a mí y a mi familia en la bella Treviso haciendo de la experiencia un recuerdo que atesoro en lo personal y profesional como una de mis pertenencias más queridas; y a la profesora María José Baena, madrileña de origen de la que siempre tuve su apoyo para completar esta investigación.

Recuerdo agradecido a todos los maestros de teatro que hicieron saltar la chispa de la escena en mi corazón: Ana, Manolo, Rebeca, Fernando, Jorge, Álvaro... Nos vemos en las tablas. A mis compañeros del Centro Complutense de Enseñanza de Español por su constante intercambio de conocimiento, de experiencias y de buenos momentos en la profesión. Y por supuesto, gracias a mis alumnos de la UCM, siempre embarcándose en los retos que les propongo desde hace años.

Gracias a toda mi familia: papá, mamá –sin vosotros, nada-, suegros, hermanos, cuñados y amigos que no desfallecisteis en apoyarme para esta travesía. Vuestro ánimo lo he sentido muy cerca.

Por último a ti, mi alma, mi apoyo, mi amor. Gracias, Daniela, por darme tanto. Y gracias por darme a nuestro pequeño Gaël, que acaba de llegar. Lo mejor del mundo. Quedan mil aventuras por vivir juntos.



<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS .....</b>	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS .....</b>	<b>XV</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>XVII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XIX</b>
<b>RIASSUNTO.....</b>	<b>XXII</b>
 <b>INTRODUCCIÓN.....</b>	 <b>1</b>
 <b>PARTE I: MARCO TEÓRICO .....</b>	 <b>13</b>
 <b>CAPÍTULO 1: EL TEXTO DIALÓGICO TEATRAL .....</b>	 <b>15</b>
1.1. La dimensión teatral.....	15
1.1.1. La base cognitiva del aprendizaje teatral según el modelo de Vygotski...	15
1.1.1.1. La memoria enfocada a la representación teatral.....	18
1.1.1.2. Tipos de memoria en la representación teatral .....	20
1.1.1.3. Memoria afectiva para la representación teatral .....	24
1.1.2. Conflicto, objetivo y entorno.....	25
1.1.3. Acciones físicas .....	27
1.1.3.1. El trabajo con la voz y sus efectos en ELE.....	29
1.2. La dimensión no verbal.....	30
1.2.1. La Proxémica y la Kinésica .....	31
1.2.2. La Paralingüística.....	33
1.2.3. La Cronémica .....	35
1.2.4. Gestos de las ciencias no verbales en el teatro.....	36
1.2.5. La Pragmática .....	37
1.3. La dimensión lingüística .....	39
1.3.1. Diálogo y conversación.....	39
1.3.1.1. El diálogo en el texto dramático .....	43
1.3.1.2. El diálogo y la conversación: principales diferencias.....	46
1.3.1.3. Beneficios de trabajar con la gramática del texto dialógico .....	47
1.3.2. Las competencias en el texto dialógico.....	50
1.3.2.1. Las competencias que pueden desarrollarse con la representación en ELE .....	52
1.3.2.2. Competencias generales.....	54



1.3.2.3. Competencias específicas.....	55
1.4. La personalidad lingüística.....	58
1.4.1. Algunos conceptos relacionados con la personalidad lingüística .....	58
1.4.2. Las neuronas espejo y su relación con la personalidad lingüística .....	61
1.4.3. La personalidad lingüística según la opinión de los expertos .....	65
 CAPÍTULO 2: LA DRAMATIZACIÓN DEL TEXTO DIALÓGICO.....	69
2.1. ¿Qué es la dramatización? .....	69
2.1.1. Enfoque general .....	69
2.1.2. Diferencias etimológicas entre Drama y Teatro.....	72
2.1.3. Diferencias didácticas entre el Drama y el Teatro .....	74
2.2. La dramatización en ELE: antecedentes.....	76
2.2.1. Breve panorama histórico de la dramatización en el ámbito educativo.....	76
2.3. La dramatización en el aula.....	79
2.3.1. Dramatización como técnica didáctica: fundamentos y realizaciones.....	79
2.3.2. Fundamentos de la Dramática Creativa.....	80
2.3.3. El rol del profesor frente a la Dramática Creativa.....	83
2.4. Las actividades dramáticas en ELE.....	84
2.4.1. El juego de rol ( <i>role play</i> ): metodología de los escenarios y <i>role plays</i> .....	84
2.4.1.1. Juegos de rol con alumnos sinohablantes en ELE .....	88
2.4.1.3. Juegos de rol con fines extralingüísticos.....	90
2.4.1.3.1. Técnicas dramáticas para el aprendizaje intercultural en ELE .....	90
2.4.1.3.2. Dramatizaciones para potenciar la competencia intercultural .....	90
2.4.2. Simulaciones.....	93
2.4.2.1. La simulación global .....	93
2.4.2.2. Simulación para Fines Específicos .....	96
2.4.3. Improvisaciones .....	98
2.4.3.1. Dramatización con improvisación y mímica .....	98

2.4.3.2. Dramatización de las funciones comunicativas a través de la improvisación .....	100
2.4.3.3. Dramatización con improvisación y caracterización .....	103
2.4.4. Dramatización y expresión corporal.....	105
2.4.4.1. Proxémica, paralingüística y kinésica en la dramatización .....	105
2.4.4.2. Estimulación sensorial con juego dramático.....	108
2.4.4.3. Actividades de calentamiento y mímica con juego dramático.....	109
2.4.5. Juegos de mesa y juegos interactivos con dramatización .....	111
2.4.6. Juego dramático para la enseñanza de la pronunciación .....	113
2.5. Ventajas y capacidades de las actividades dramáticas .....	115
2.5.1. Actividades dramáticas para potenciar la motivación .....	117
2.5.2. Desarrollo de las estrategias de aprendizaje .....	118
2.5.3. Capacidades que se activan con las propuestas dramáticas .....	122

<b>CAPÍTULO 3: LA REPRESENTACIÓN TEATRAL COMO TÉCNICA DIDÁCTICA EN ELE .....</b>	<b>125</b>
3.1. ¿Por qué el teatro en el aula? .....	125
3.2. Desarrollo de la técnica dramática de la representación: estructuras .....	131
3.2.1. Estructura del taller de teatro .....	134
3.2.2. Requisitos de las obras de teatro para ser representadas.....	140
3.2.2.1. Criterios para una representación .....	143
3.3. Desarrollo de la técnica dramática de la representación en ELE: muestras .	146
3.3.1. El taller de teatro de ELE para alumnos Erasmus en España.....	146
3.3.2. Certámenes internacionales de teatro en ELE .....	146
3.3.2.1. Obras adaptables para certámenes internacionales de teatro en ELE.....	147

<b>CAPÍTULO 4: FORMACIÓN DE PROFESORES EN DRAMATIZACIÓN Y TÉCNICAS DRAMÁTICAS .....</b>	<b>149</b>
4.1. Competencias clave y específicas para el profesorado de ELE .....	149
4.1.1. Cómo potenciar las competencias del profesorado a través del teatro.	151
4.2. Formación de profesores en dramatización y técnicas dramáticas .....	154

4.2.1. Talleres para formar a profesores en técnicas dramáticas.....	157
4.2.2. Necesidad de formación dramática del profesorado .....	159

## **CAPÍTULO 5: USOS DEL TEXTO DIALÓGICO SIN REPRESENTACIÓN .....**

5.1. Paráfrasis para la dramatización de los textos .....	163
5.1.1. Romance y otras muestras como texto dramatizable.....	166
5.2. Texto dialógico en ELE y estrategias didácticas.....	167
5.2.1. El chiste como muestra del texto dialógico dramatizable.....	168
5.3. El texto teatral como centro de la unidad didáctica.....	171
5.3.1. El texto teatral como unidad didáctica y recurso cinematográfico .....	172
5.4. Textos teatrales para ELE .....	174
5.5. Importancia de la lectura en el texto teatral en ELE .....	177
5.6. Análisis del texto teatral en base a diferentes disciplinas para una técnica de representación .....	180
5.6.1. Gestos en los textos literarios para una técnica de representación en ELE .....	180
5.6.2. Dimensión cultural y sociolingüística del texto teatral .....	181
5.6.3. Análisis literario de textos teatrales en ELE.....	182
5.7. Uso del texto teatral para explicar ciertos fenómenos lingüísticos .....	183
5.7.1. El lenguaje coloquial y la pragmática en los textos teatrales en ELE ..	183
5.7.2. Niveles de la lengua y lenguaje coloquial en el texto teatral.....	184
5.7.3. Normas conversacionales en el texto teatral: interrupción y cortesía..	185
5.7.4. Léxico coloquial y fraseología en el texto teatral.....	186
5.7.5. Variedades del español en el texto teatral .....	187
5.8. Ventajas de dramatizar los textos .....	188

## **PARTE II. METODOLOGÍA .....**

<b>6. METODOLOGÍA.....</b>	<b>193</b>
<b>6.1. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>193</b>
<b>6.2. Tipología de la investigación.....</b>	<b>196</b>
<b>6.2.1. Variables.....</b>	<b>197</b>
<b>6.3. Participantes .....</b>	<b>201</b>
<b>6.3.1. Dificultades de los alumnos chinos en el aprendizaje de español: comparación contrastiva de las lenguas .....</b>	<b>203</b>
<b>6.4. Amenazas y variables extrañas .....</b>	<b>208</b>
<b>6.5. Diseño de las pruebas y tratamiento experimental.....</b>	<b>208</b>
<b>6.5.1. Antes del tratamiento. Diseño y sentido del pretest .....</b>	<b>208</b>
<b>6.5.2. Técnica del Análisis de Errores (AE).....</b>	<b>209</b>
<b>6.5.3. Conclusiones extraídas del diagnóstico previo.....</b>	<b>211</b>
<b>6.5.4. Diseño Experimental .....</b>	<b>215</b>
<b>6.5.5. Metodología, tratamiento y propuesta didáctica .....</b>	<b>215</b>
<b>6.6. Diseño y sentido del postest .....</b>	<b>227</b>
<b>6.7. Metodología para el análisis estadístico .....</b>	<b>228</b>
<b>6.8. Pruebas de conocimiento .....</b>	<b>228</b>
<b>6.9. Análisis estadístico.....</b>	<b>229</b>
<b>6.10. Resultados. Estadística descriptiva .....</b>	<b>230</b>
<b>6.10.1. Pruebas de normalidad y homogeneidad .....</b>	<b>235</b>
<b>6.11. Pruebas de comparación entre grupos y tiempos.....</b>	<b>236</b>
 <b>PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....</b>	 <b>241</b>
 <b>CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	 <b>243</b>
<b>7.1. Respuestas a las preguntas de investigación .....</b>	<b>243</b>
<b>7.2. Discusión sobre los resultados cualitativos del experimento .....</b>	<b>255</b>
<b>7.3. Comentario sobre los vídeos en el Anexo IV- DVD.....</b>	<b>260</b>
 <b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES.....</b>	 <b>267</b>
<b>8.1. Alcance y limitaciones del estudio.....</b>	<b>280</b>
<b>8.2. Posibles líneas de investigación futura .....</b>	<b>281</b>
 <b>9. CONCLUSIONI .....</b>	 <b>283</b>

<b>9.1. Portata e limiti dello studio.....</b>	<b>294</b>
<b>9.2. Possibili linee di ricerca futura.....</b>	<b>295</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>297</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>313</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>337</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

<i>Gráfico 1.: Taxonomía de la MLP propuesta por Squire (1986, 1987) (Cit. por Ruiz Vargas 1995:75)</i>	21
<i>Gráfico 2.: Modelo de Canale y Swain (1980) de la competencia comunicativa</i>	51
<i>Gráfico 3.: Gráfico de las frecuencias más y menos relevantes en número de errores en el pre-test por el G.C y el G.E.</i>	211, 249
<i>Imagen 1.: Algunos gestos españoles según el artículo de The Guardian.</i>	105
<i>Imagen 2.: Alumnado en enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad 2009- 2010</i>	200
<i>Imagen 3.: Fases de la metodología inductivo- deductiva</i>	216
<i>Imagen 4: Leyenda de color para el subtítulo de las escenas</i>	265
<i>Figura 1. Histogramas de las frecuencias de los valores de la variable FVPR para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).</i>	231
<i>Figura 2. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable PIMP para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).</i>	231
<i>Figura 3. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable PPC para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).</i>	232
<i>Figura 4. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable SLEX para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).</i>	233
<i>Figura 5. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable PRON para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).</i>	234
<i>Figura 6. Distribución de sexo entre los grupos experimental y control.</i>	235
<i>Figura 7. Gráfico: Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable PPC.</i>	237
<i>Figura 8. Gráfico: Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable FVPR.</i>	238
<i>Figura 9. Gráfico: Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable PIMP.</i>	238
<i>Figura 10. Gráfico: Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable SLEX.</i>	239
<i>Figura 11. Gráfico: Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable PRON.</i>	239

<i>Tabla 1. Repertorio de signos en el teatro según Fischer- Lichte (1999)</i>	36
<i>Tabla 2. Características de la secuencia diálogo según la tipología de Adam.</i>	42
<i>Tabla 3. Principales diferencias entre diálogo y conversación. (Bobes Naves, 1992: 104)</i>	46
<i>Tabla 4. Modelo de Bachman (1990) de competencia comunicativa</i>	52
<i>Tabla 5. Diferencias entre drama real, relato oral y teatro (Torres Monreal, 1996).</i>	73
<i>Tabla 6. Principales diferencias entre teatro y juego dramático.</i>	75
<i>Tabla 7. Ficha- ejemplo de evaluación de juego dramático en la Dramática Creativa</i>	82
<i>Tabla 8. Ficha de autoevaluación- Dramática Creativa</i>	83
<i>Tabla 9. Diferencias en el rol del profesor (tradicional VS animador)</i>	84
<i>Tabla 10. Proxémica, paralingüística y kinésica en base a un artículo de The Guardian.</i>	106
<i>Tabla 11. Proxémica, paralingüística y kinésica en base a un artículo de The Guardian. (Cabodevilla, 2011: 2)</i>	107
<i>Tabla 12. Signos paralingüísticos según Cestero.</i>	108
<i>Tabla 13. Competencias clave y específicas según el IC</i>	150
<i>Tabla 14. Características de los mejores y peores profesores según Santrock (2009)</i>	161
<i>Tabla 15. Obras teatrales con adaptación cinematográfica (Leal Rivas, 2007:94)</i>	174
<i>Tabla 16. Esquema de la experimentación</i>	203
<i>Tabla 17. Principales diferencias entre la lengua española y china (Méndez, 2005)</i>	204
<i>Tabla 18. Principales dificultades del aprendiente chino con la lengua española</i>	208
<i>Tabla 19. Frecuencia de errores - grupo de control- pretest</i>	213
<i>Tabla 20. Frecuencia de errores - grupo experimental- pretest</i>	214
<i>Tabla 21. Categorías- variables medidas en el estudio.</i>	228
<i>Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.</i>	230
<i>Tabla 23. Test de Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov), de Anderson-Darling y de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad. Se indica el p-valor de las pruebas.</i>	235
<i>Tabla 24. Test de Fligner-Killeen y el de Bartlett, para comprobar la igualdad de las varianzas entre los grupos. Se indica el p-valor de las pruebas.</i>	236
<i>Tabla 25. Resultados del ANOVA no paramétrico de rangos alineados para comparar las variables entre grupos y tiempos.</i>	236
<i>Tabla 26. Respuesta a las preguntas de investigación</i>	247

## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

<b>AE</b>	Análisis de Errores
<b>CCEE</b>	Centro Complutense de enseñanza de Español como Lengua Extranjera
<b>DRAE</b>	Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española
<b>DTELE</b>	Diccionario de Términos de Español como Lengua Extranjera (Instituto Cervantes)
<b>ELE</b>	Español como lengua extranjera
<b>EFL</b>	English as a Foreign Language
<b>EFE</b>	Español con Fines Específicos
<b>GC</b>	Grupo de Control
<b>GGCC</b>	Grupos de Control
<b>GE</b>	Grupo Experimental
<b>GGEE</b>	Grupos Experimentales
<b>Ha</b>	Hipótesis Alternativa
<b>Ho</b>	Hipótesis Nula
<b>IC</b>	Instituto Cervantes
<b>L1</b>	Lengua(s) materna(s)
<b>L2</b>	Segunda(s) lengua(s)
<b>LE</b>	Lengua(s) extranjera(s)
<b>LM</b>	Lengua materna
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
<b>MEC</b>	Ministerio de Educación y Ciencia
<b>MLP</b>	Memoria a Largo Plazo
<b>MCP</b>	Memoria a Corto Plazo
<b>PCIC</b>	Plan Curricular del Instituto Cervantes*
<b>RAE</b>	Real Academia de la Lengua Española
<b>UCM</b>	Universidad Complutense de Madrid
<b>ZDP</b>	Zona de Desarrollo Próximo





## RESUMEN

El objetivo fundamental de la investigación es demostrar que la representación teatral es una técnica didáctica válida y eficaz para la enseñanza gramatical de contenidos asociados al texto dialógico en ELE. Se introducen los conceptos de dramatización y representación como técnicas didácticas, así como el desarrollo del texto teatral sin representación en ELE en función de sus características y diferencias para favorecer el desarrollo de competencias y subcompetencias (como la comprensión lectora y la expresión escrita, gramatical y léxica, etc.) . En este marco teórico se presentan las dimensiones teatral, no verbal y lingüística del texto dialógico con una amplia base de estudios e investigaciones: Vygotski (1934) en cuanto al aprendizaje significativo e influencia en la memoria, y las reflexiones de Atkinson y Shiffrin (1968), Craik y Lockhart (1972), Tulving (1982), Squire (1986, 1987), Badeley (1990) y Forgas (1995) en referencia a los tipos de memoria y su vinculación en el aprendizaje. Se analizan varios estudios asociados a las teorías teatrales de Eines (2005, 2008, 2011, 2015), Richards (2005), Grotowski (1976), y Stanivslaski (1924, 1937, 1951) en relación con el análisis y reforzamiento del texto dialógico aplicado en ELE. En cuanto a la perspectiva pragmática en relación a los actos de habla y la comunicación no verbal se recurre a Hall (1966), Davis (1976) Asher (1969), Fischer- Lichte (1999), Austin (1962), Grice (1975) y Ubersfeld (1989). Por último, se analizaron las conexiones de la competencia comunicativa según las teorías de Chomsky (1955, 1957), Hymes (1962, 1964) y Widdowson (1995) con la representación teatral como técnica didáctica y se desarrolla la esfera psicolingüística que se potencia con dicha técnica según las teorías de Titone (1995), Rabault (2011), Koryakina (2013) y Petrovna Fesenko (2013). Conceptos teatrales relacionados con la disciplina psicolingüística son analizados gracias a los estudios de Pit Corder (1973), Finocchiaro y Brumfin (1983), Linell (1985) –cit. por Torres Núñez, 1996- y Torres Núñez (1996).

En la parte experimental se desarrolla un diagnóstico previo para dilucidar las dificultades gramaticales más altas del texto dialógico en una muestra de 107 alumnos sinohablantes. Posteriormente se comprueba si el tratamiento en base a la representación como técnica didáctica tiene efecto en un Grupo de Control y un Grupo Experimental. Se seleccionan cinco de las categorías que suponen un mayor número de errores en el diagnóstico previo para el diseño experimental: Usos del Presente de Indicativo, Formas Reflexivas y Pronominales, Selección Léxica, Pretérito Perfecto Compuesto y Pretérito

Imperfecto. El análisis estadístico revela que el tratamiento influyó significativamente en el descenso de errores en los alumnos del GE.

Las conclusiones derivadas de la investigación permiten demostrar que la representación como técnica didáctica es un recurso válido en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales asociados al texto dialógico en ELE como técnica que integra todas las destrezas planteadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y favorece el desarrollo de las competencias implicadas en el texto dialógico y establecidas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

## ABSTRACT

The main goal of this research is to prove that theatrical representation is a valid and efficient teaching technique for grammatical contents associated to dialogic text in ELE (“Spanish as a foreign language”). The concepts of dramatization and representation are introduced as teaching methods, as a development of the theatrical text without representation in ELE according to its characteristics and differences in order to favor the development of competencies such as reading comprehension and written expression, grammatical and lexical, etc. Many concepts are introduced in this context, such as the theatrical and nonverbal dimensions, and the linguistics of the dialogic text. There is a large base of studies and research concerning these concepts: Vygotski (1934) in regards to significant learning and the influence of memory, and the reflections of Atkinson and Shiffrin (1968), Craik and Lockhart (1972), Tulving (1982), Squire (1986, 1987), Badeley (1990) and Forgas (1995) referencing the types of memory and their involvement in learning. We analyze many studies associated with the theatrical theories of Eines (2005, 2008, 2011, 2015), Richards (2005), Grotowski (1976), and Stanivslaski (1924, 1937, 1951) in relation to the analysis and the reinforcement of the dialogic text applied to ELE. In regards to the pragmatic perspective and the relation of speaking acts and nonverbal communication we resort to Hall (1966), Davis (1976) Asher (1969), Fischer- Lichte (1999), Austin (1962), Grice (1975) and Ubersfeld (1989). Ultimately, we analyzed the connections between the communicative competence (according to the theories of Chomsky (1955, 1957), Hymes (1962, 1964) and Widdowson (1995)) and the theatrical representation as a teaching method and a psycholinguistic area is developed, this area is enhanced with that technique according to the theories of Titone (1995), Rabault (2011), Koryakina (2013) and Petrovna Fesenko (2013). Theatrical concepts related to the psycholinguistic discipline are analyzed thanks to the studies of Pit Corder (1973), Finocchiaro y Brumfin (1983), Linell (1985) and Torres Núñez (1996).

In the experimental part we develop a previous diagnosis in order to elucidate the most significant grammatical difficulties of the dialogic text with 107 chinese speakers students. Afterwards we check if the treatment based in the theatrical representation as a didactic technique has an effect in a “Control Group” (CG) and in the “Experimental Group” (EG). For this test we select five of the categories which had most number of errors in the previously mentioned diagnosis for the experimental design: the use of the present tense (presente de indicativo), reflexive and pronominal forms (formas reflexivas

y pronominales), lexical selection (selección léxica), present perfect (pretérito perfecto compuesto) and the past tense (pretérito imperfecto). The statistic analysis reveals that the treatment had a significant effect in the descent of errors of the students in the EG.

The conclusions of the investigation prove that theatrical representation as a didactic method is a valid approach for teaching- for the learning of grammatical contents associated to dialogic text in ELE as a technique that includes all of the skills raised by the Common European Framework of Reference for Languages and it improves the development of competencies implicated in the dialogic text and stablished in the curricular plan of the Cervantes Institute.

## RIASSUNTO

Lo scopo principale della ricerca è stato quello di dimostrare che la rappresentazione teatrale è una tecnica didattica valida ed efficace per l'insegnamento grammaticale di contenuti associati al testo dialogico nello spagnolo come lingua straniera (ELE). Vengono introdotti i concetti di drammatizzazione e rappresentazione come tecniche didattiche, come sviluppo del testo teatrale senza rappresentazione in ELE in base alle sue caratteristiche e differenze per favorire lo sviluppo delle competenze e subcompetenze quali la comprensione di lettura e l'espressione scritta, grammaticale e lessica, ecc. In questo quadro teorico vengono presentate le dimensioni teatrale, non verbale e linguistica del testo dialogico con una ampia base di studi e ricerche: Vygotski (1934) per quanto riguarda l'apprendimento significativo e relativa influenza nella memoria, e le riflessioni di Atkinson e Shiffrin (1968), Craik e Lockhart (1972), Tulving (1982), Squire (1986, 1987), Badeley (1990) e Forgas (1995) sui tipi di memoria e la loro vincolazione con l'apprendimento. Sono stati analizzati diversi studi associati alle teorie teatrali di Eines (2005, 2008, 2011, 2015), Richards (2005), Grotowski (1976), e Stanivslaski (1924, 1937, 1951) riguardanti l'analisi ed il potenziamento del testo dialogico utilizzato in ELE. Per quanto riguarda la prospettiva pragmatica concernente gli atti linguistici e la comunicazione non verbale, sono stati punti di riferimento Hall (1966), Davis (1976) Asher (1969), Fischer- Lichte (1999), Austin (1962), Grice (1975) e Ubersfeld (1989). Infine, sono state esaminate le connessioni della competenza comunicativa seguendo le teorie di Chomsky (1955, 1957), Hymes (1962, 1964) e Widdowson (1995) con la rappresentazione teatrale come tecnica didattica e si è sviluppata la sfera psicolinguistica che si rafforza con questa tecnica secondo le teorie di Titone (1995), Rabault (2011), Koryakina (2013) e Petrovna Fesenko (2013). I concetti teatrali legati alla disciplina psicolinguistica sono stati esaminati grazie agli studi di Pit Corder (1973), Finocchiaro e Brumfin (1983), Linell (1985) e Torres Núñez (1996).

Nella parte sperimentale è stata eseguita una diagnosi preliminare per individuare le difficoltà più significative dal punto di vista grammaticale del testo dialogico su un campione di 107 alunni sinofoni. Successivamente sono stati messi a confronto un Gruppo di Controllo e un Gruppo Sperimentale per rilevare gli eventuali effetti del trattamento incentrato nella rappresentazione come tecnica didattica. Abbiamo selezionato cinque categorie tra quelle in cui sono stati riscontrati un maggior numero di errori nella diagnosi preliminare per il progetto sperimentale: Usi del Presente Indicativo,

Forme Riflessive e Pronominali, Selezione Lessicale, Passato Prossimo e Imperfetto. L'analisi statistica rivela che il trattamento ha determinato in modo significativo la riduzione del numero di errori tra gli alunni del GS.

Le conclusioni della ricerca permettono di dimostrare che la rappresentazione come tecnica didattica è una valida risorsa per l'insegnamento-apprendimento di contenuti grammaticali associati al testo dialogico in ELE come tecnica che integra tutte le abilità indicate dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue e favorisce lo sviluppo delle competenze implicite nel testo dialogico e previste nel Piano Curricolare dell'Istituto Cervantes.

## INTRODUCCIÓN

La representación como técnica didáctica supone uno de los recursos más efectivos en relación a una enseñanza integrada de la LE. La representación aúna las diversas subcompetencias que engloban la competencia comunicativa presentada en el Marco Común Europeo de Referencia Europeo de las Lenguas y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Una de las subcompetencias fundamentales de la competencia lingüístico-comunicativa es la competencia gramatical. La gramática es un componente esencial para el desempeño del hablante de la LE. Sin embargo, todavía se discute su óptima implementación dentro del aula de LE, con diversos enfoques y perspectivas para la práctica del docente común en el aula de lenguas. Son varios los factores en los que la gramática determina la construcción de los procesos de comunicación, así como los aspectos que forman parte de la competencia del hablante en relación a los procesos mentales que están involucrados en su uso y desarrollo.

Este trabajo de investigación se enmarca en el ámbito de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de la gramática por parte de los aprendientes sinohablantes de Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera (L2/LE). Pretende demostrar que a través de la representación como técnica teatral se pueden aprender contenidos gramaticales asociados a la oralidad a través de unidades didácticas sistémicas de corte y aprendizaje constructivista.

El tema central consiste en el estudio de la representación teatral como técnica didáctica en ELE, con el objetivo de proponer un tipo de enseñanza integral que refuerce la competencia comunicativa de los hablantes de LE. El estudio de la representación como técnica didáctica en ELE confirma que es posible el desarrollo de la competencia gramatical asociada con el texto dialógico; y la fase experimental revela, con metodología mixta cuantitativa y cualitativa, que con la representación se puede aprender gramática.

Para aproximarse a este tema, se parte de la dimensión teatral, no verbal y lingüística del texto dialógico, presentando sus beneficios y las competencias que pueden ser trabajadas mediante este tipo textual.



En el punto de partida del estudio se esbozaron varias preguntas que luego se concretaron en las preguntas de investigación:

- Teniendo en cuenta que las técnicas teatrales siempre se han enfocado para la potenciación de contenidos comunicativos y orales ¿sería posible enseñar gramática de una forma efectiva a través de la representación? ¿Se puede introducir la representación como herramienta para la programación de un curso de ELE a través de unidades didácticas sistémicas de enfoque constructivista?
- En un experimento de enseñanza de la gramática a través de la representación con un Grupo de Control y un Grupo Experimental ¿tendría éxito el Grupo Experimental en la adquisición del contenido gramatical? ¿Sería posible proporcionar al alumno una herramienta que, desde la suposición de que los contenidos relacionados con la oralidad siempre son más lúdicos que los relacionados con la gramática, aúne tanto las virtudes de una esfera como de la otra?

Para responder a estas preguntas, se completó la relación de objetivos con nuevos interrogantes y diversas hipótesis cuya finalidad general suponía demostrar que la representación es un recurso cuantitativa y cualitativamente válido para la enseñanza gramatical. Esta finalidad se concretó en cuatro objetivos principales:

- 1- Frente a la postura que define la dramatización como recurso superior al teatro por considerar este último de naturaleza “mecánica” y no aprovechable desde un punto de vista didáctico, esta investigación se presenta como una refutación a estas opiniones. Creemos en la revalorización de la representación como técnica didáctica por contener en su naturaleza la práctica de la dramatización, y superarla. El teatro/ representación, por vincularse al texto dramático – dialógico- posee todas las ventajas que el marco de la textualidad ofrece en la enseñanza de LE. Por eso y otros factores que explicaremos, consideramos más completa la representación como recurso didáctico que la dramatización. Esta investigación pretende dar el lugar que merece a la representación como técnica didáctica en ELE.

- 2- Demostrar que la representación como técnica didáctica puede ser el eje vertebrador de toda una programación para ELE a través de unidades didácticas sistémicas centradas en el texto dialógico donde se puedan trabajar contenidos relacionados con otras subcompetencias de la competencia gramatical como las competencias léxica, escrita, ortoépica, etc.
- 3- Demostrar que la representación como técnica didáctica es una herramienta válida para la enseñanza de contenido gramatical. No se ha garantizado en los diversos estudios de aplicación de la representación como técnica didáctica en ELE la valía de este recurso en la enseñanza- adquisición de los contenidos gramaticales. Se parte siempre del supuesto de que la representación refuerza la competencia comunicativa y diversas subcompetencias. Sin embargo, esta suposición suele adscribirse a razonamientos de tipo cualitativo y subjetivo por identificarse nuestra disciplina con el ámbito de las Ciencias Sociales. Tenemos el afán de demostrar que no solo cualitativamente la representación es una técnica didáctica de garantía y efectividad en ELE.
- 4- Para poder demostrar que la representación es un recurso válido se presenta un diagnóstico previo y preciso de los errores que pueda cometer una muestra representativa de la población. Hasta ahora las técnicas de representación no han sido consideradas en el desarrollo de la competencia gramatical tal vez por no haber partido de dicho diagnóstico en relación con el texto y la textualidad.

La estructura de este trabajo consta de tres partes principales: *Marco teórico* (Parte I), *Metodología* (Parte II) y *Discusión de resultados y Conclusiones* (Parte III).

El *Marco teórico* (Parte I) consta de cinco capítulos. En el Capítulo 1 se introduce el concepto de texto dialógico desde su dimensión teatral, no verbal y lingüística, profundizando en conceptos esenciales. En cuanto a la dimensión teatral se desarrollan términos clave, se analiza el papel y los tipos de memoria que se ejecutan como memoria teatral en relación a las teorías de Vygotski (1934), Atkinson y Shiffrin (1968), Craik y Lockhart (1972), Tulving (1982), Squire (1986, 1987), Badeley (1990), Forgas (1995), etc. Los conceptos conflicto, objetivo, entorno y acciones físicas, típicamente teatrales, son estudiados para el aula de LE según las aportaciones de Eines (2005, 2008, 2011, 2015), Richards (2005), Torres Núñez (1996), Grotowski (1976), Asher (1969),

Stanivslaski (1924, 1937, 1951), etc. En referencia a la dimensión de las ciencias no verbales se estudian conceptos como la Proxémica y la Kinésica según las teorías de Hall (1966) o Davis (1976), la Paralingüística a través de los comentarios de Fischer- Lichte (1999) o Sánchez Benítez (2009), la Cronémica, la Pragmática (Austin 1962, Grice 1975, cit. en DTELE). En cuanto a la dimensión verbal del texto dialógico se hace un análisis de las características lingüísticas del diálogo y la conversación según las teorías de Ubersfeld (1989) Bobes Naves (1992), Regueiro (2004, 2011), etc. mostrando cuáles son los contenidos gramaticales que se pueden trabajar a través del texto dialógico y las competencias que se pueden trabajar desde la representación como técnica didáctica del texto dialógico. Se presentan los diferentes modelos de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990 y Celce- Murcia, Dörnyey y Thurrell (1995), cit. por Cenoz Iragui, 2004) relacionándolos con las teorías de Chomsky (1955, 1957), Hymes (1962, 1964) y Widdowson (1995), cit. por Cenoz Iragui, 2004. Además, se tratan las distintas competencias que indica el MCER en base a la representación del texto dialógico. Por último, se analiza el nuevo concepto de *personalidad lingüística*, cuya idea base consiste en el intento del hablante de LE de adquirir una personalidad relacionada con su *yo nativo*, y cómo la representación teatral puede potenciar este proceso. Para este último aspecto se recogen referencias como las de Titone (1995), Rabault (2011), Koryakina (2013) o Petrovna Fesenko (2013) en relación a la naturaleza psicolingüística y neurocientífica del término (en relación con conceptos como las neuronas espejo), y de Pit Corder (1973), Finocchiaro y Brumfin (1983), Linell (1985) cit. por Torres Núñez, 1996; Torres Núñez (1996), o Eines (2011), en relación con la naturaleza teatral del término.

En los Capítulos 2 y 3 se detallan las diferentes técnicas teatrales de la dramatización y de la representación teatral, desde sus orígenes, recogiendo las diversas prácticas realizadas en la esfera ELE. En primer lugar, en el capítulo 2 se analiza la dramatización, desde un enfoque general, atendiendo a las diferencias etimológicas del término, diferenciándolo del recurso teatro/ representación y planteando un breve panorama histórico de la implementación de la dramatización en el aula. Se define el término de dramatización en el aula según las aportaciones de Eines y Mantovani (2008), Torres Monreal (1996), etc. y se presentan las prácticas que se han realizado con la dramatización en diversos campos relacionados con ésta: el juego de rol (*role play*) gracias al magisterio de Di Pietro (1987), las simulaciones, la improvisación, la dramatización y la expresión corporal (con mímica, actividades de precalentamiento, etc.), los juegos interactivos y la

dramatización para potenciar aspectos prosódicos. Por último, se explican las ventajas y las capacidades que se ponen en práctica con la dramatización desarrollando el concepto de estrategias de aprendizaje gracias a las aportaciones de Vigotsky (1978), Karbowska (1984, cit. por Comitre y Valverde, 1996), Arroyo (2003), Ashton- Hay (2005) y Regueiro (2014).

En el Capítulo 3 se analiza y defiende la representación como técnica didáctica en ELE frente a las teorías que minimizan su impacto didáctico en el aula en contraposición a la dramatización. Se detallan varias estructuras posibles para la realización del taller de teatro como las presentadas por Cuesta Estévez (1996), Martínez Cobo (2007), Hidalgo (2012) o Moyano (2014); los requisitos de las obras de teatro para ser representadas en ELE y en cualquier LE con estudios como los de Landy (1982), Torres Núñez (1996), Robles (2007) o Calderón de la Barca Fernández (2015), así como los criterios para realizar una representación. Por último, se presenta una variada relación de las muestras en ELE en las que se desarrolla la técnica de la representación tanto fuera como dentro de España con ejemplos como *Escena Erasmus* de la Universitat de València o el Festival Internacional de Teatro Escolar en Español, a través del Programa de Secciones Bilingües en países del centro y del este de Europa.

En el Capítulo 4 se reflexiona sobre la formación teatral para el desarrollo de las competencias de todo profesor de ELE a lo largo de su camino profesional, presentadas bajo el amparo del Instituto Cervantes (2012), y con la dirección de Moreno Fernández. La representación como técnica didáctica se integra como un recurso que potencia cada una de estas competencias. Por último, se incluyen estudios que defienden una necesaria formación del profesorado en técnicas dramáticas.

En el Capítulo 5 se presentan los distintos usos que se le han otorgado al texto dialógico teatral en ELE sin representación para el desarrollo de la escritura y la explicación de ciertos fenómenos lingüísticos (la dimensión cultural de los textos, las normas de conversación, los niveles de la lengua, el registro coloquial, diferentes tipos de léxico, etc.) en relación con las técnicas dramáticas de representación. Se presentan las unidades didácticas en torno a textos teatrales que sirven para reforzar ciertos aspectos relacionados con las competencias escrita y lectora. Algunos de los trabajos presentados profundizan en aspectos para ayudar al docente en previsión de una futura representación del texto. Por último, se hace un comentario sobre las distintas ventajas de las técnicas asociadas al texto dialógico para el desarrollo de la escritura como el de la dramatización propiamente dicha.

La *Metodología* (Parte II) de nuestro estudio consta de dos capítulos: el sexto y séptimo. En el Capítulo 6 se explicitan los criterios de selección para el análisis de las categorías gramaticales del texto dialógico que determinan más errores en la expresión de alumnos sinohablantes de nivel A2. Por las características de la investigación fue necesario acotar el objeto de estudio y restringirlo a determinadas categorías asociadas al texto dialógico, debido al tiempo del experimento y su objetivo final. Se seleccionaron las categorías gramaticales de los usos del presente de indicativo, las formas reflexivas y pronominales, determinados usos relacionados con la selección léxica, el pretérito perfecto compuesto de indicativo y el pretérito imperfecto de indicativo. Para estas categorías se han creado diversas unidades didácticas sistémicas en torno a un texto dialógico, base en la que se trabaja la categoría gramatical objeto de estudio. Las razones de haber elegido estas cinco categorías de las diecisiete estudiadas en el estudio son dobles: el factor error (por ser estas cinco categorías de las que revelan mayor número de errores en el estudio) y el factor tiempo (no ha sido posible tratar todas las categorías por criterios lógicos de tiempo). En este capítulo se presenta y describe el experimento en torno a la representación teatral como técnica didáctica realizado en la UCM el año 2013 con alumnos chinos del CCEE, introduciendo las diferentes preguntas e hipótesis de investigación. Las 4 primeras preguntas responden al factor cuantitativo de la investigación. Las siguientes (5, 6, 7, 8 y 9) al factor cualitativo:

### ***Preguntas de investigación***

La presente investigación se basa en la aplicación de la técnica didáctica de la representación teatral en ELE para trabajar contenidos gramaticales. En este proceso, inicialmente se determinan los errores gramaticales más considerables en alumnos sinohablantes de nivel A2 a través del análisis de errores; y posteriormente, se aplica la técnica didáctica basada en la representación. Las preguntas de investigación previas al desarrollo de la propuesta y al tratamiento se dividen en preguntas de investigación cuantitativa (las cuatro primeras preguntas) y en preguntas de investigación cualitativa (las preguntas 5, 6, 7, 8 y 9). Son las siguientes:

### ***Preguntas de investigación cuantitativa***

- 1.) ¿Cuáles son las dificultades gramaticales más altas del texto dialógico en alumnos sinohablantes de nivel A2?
- 2.) ¿Hay algunas dificultades que son especialmente considerables? ¿Estarán relacionadas dichas dificultades con los elementos gramaticales asociados a la oralidad?
- 3.) ¿Es el número de errores en cuanto al aprendizaje gramatical independiente del tratamiento desarrollado en la propuesta didáctica con representación teatral? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de errores del pretest y el número de errores del posttest en cuanto al aprendizaje gramatical?
- 4.) ¿Es determinante el sexo de los participantes en un aprendizaje superior gracias a la técnica de representación?

### ***Preguntas de investigación cualitativa***

- 5.) ¿Por qué la representación teatral no ha sido objeto de análisis para la estadística descriptiva en ELE? ¿Será posible que las técnicas teatrales hayan sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente considerable?
- 6.) ¿Podemos crear una propuesta en la que la representación como técnica didáctica cuente con todos los elementos kinésicos, expresivos, comunicativos, psíquicos, imaginativos, lúdicos, etc. y a la vez favorecer el desarrollo y la adquisición de los contenidos gramaticales, en el marco de la textualidad dialógica?
- 7.) ¿Será posible proporcionar al alumno una herramienta que, desde la suposición de que los contenidos relacionados con la oralidad siempre son más lúdicos que los relacionados con la gramática, aúne tanto las virtudes de una esfera como de la otra?
- 8.) ¿Podemos plantear una programación donde se presenten y se alcancen todos estos objetivos a través de unidades didácticas sistémicas que tengan como base el texto dialógico y técnicas relacionadas con la representación

en ELE que pueda cumplir las expectativas de todos los estilos de aprendizaje?

9.) ¿Puede constituirse la técnica didáctica de la representación en dicha herramienta?

### ***Hipótesis***

1. Las dificultades con mayor número de errores se relacionarán con el modo verbal debido a la ausencia del carácter de lengua flexiva del chino, así como el cambio morfológico en persona tiempo y modo, la marca de género, etc.
2. Las dificultades gramaticales serán mayores en el modo verbal, en diversos usos relacionados con la selección léxica, en la ausencia o presencia del artículo o en la marca de género y estarán completamente asociadas a la modalidad oral.
3. El aprendizaje gramatical será sensible al tratamiento que producirá el descenso de errores. Asimismo, el número de errores sufrirá un mayor descenso en los GGEE respecto a los GGCC. La estrategia didáctica para contenidos gramaticales será la representación teatral cuyo beneficio para paliar los errores gramaticales asociados a la oralidad todavía no han sido demostrados cuantitativamente en el entorno investigativo de ELE.
4. Las diferencias de sexo de los sujetos en referencias a la mejor adquisición de ELE gracias a la técnica de representación no serán significativas.
5. Las técnicas de representación teatral han sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente significativo porque no se ha partido de un diagnóstico previo en relación con el texto y la textualidad. Hasta ahora las técnicas de representación no han tenido el éxito esperado en el desarrollo de la competencia gramatical, tal vez porque no se ha partido de dicho diagnóstico en relación con el texto y la textualidad.
6. La técnica de representación dramática centrada en el marco de la textualidad puede favorecer considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de

contenidos gramaticales, léxicos y de comprensión y expresión oral y escrita, propios del texto dialógico, con la adecuada selección de textos.

7. Se conseguirá una metodología didáctica que, a través de la representación teatral, aúne el conocimiento gramatical con un enfoque lúdico que potencie la imaginación y un ambiente relajado que propiciará el afianzamiento de los contenidos por parte de los alumnos que se sumen al tratamiento.
8. La creación de varias unidades centradas en el texto dialógico como base del tratamiento con su aplicación en todas las fases de la metodología inductivo-deductiva, supondrá la consecución de los objetivos de esta investigación.
9. La representación teatral como técnica didáctica completará todas las características supuestas en las presentes hipótesis y se presentará como una herramienta metodológica de garantías.

Según la confirmación o no de las hipótesis obtendremos resultados empíricos que ayudarán a dilucidar la relación o no de las variables objeto de estudio. La variable dependiente será una (el efecto, en este caso el descenso en el número de errores) y las variables independientes serán el tratamiento (es decir, la causa; en este caso la técnica de representación para trabajar contenidos gramaticales asociados a la oralidad) y el sexo de los alumnos. Por tanto, se trata de un diseño univariado y factorial.

A continuación se explica el diseño de la investigación, junto a las pruebas, el tratamiento, los participantes y los procedimientos. Este estudio se corresponde con un diseño preexperimental (grupos intactos) con un grupo de control (GC) y un grupo experimental (GE) para confirmar los efectos sobre estos dos grupos, representativos de una misma población de sujetos aprendientes sinohablantes de español de la técnica de representación para enseñar contenidos gramaticales asociados a la oralidad. La medición se realiza antes y después de tratamiento. La recogida cuantitativa de datos se realiza después de las pruebas pretest (antes del tratamiento) y posttest (después del tratamiento). Se justifica el estudio descriptivo- comparativo por tratarse de la enseñanza de una nueva técnica metodológica en un grupo (GE) en comparación con la ausencia del tratamiento en otro grupo (GC).

El diseño de la propuesta didáctica y de la metodología de instrucción sigue las directrices propuestas en *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la*



*programación de un curso de ELE* (Regueiro: 2014). En el experimento participaron 107 sujetos de nacionalidad china, realizando el pretest de la prueba, pero solo lograron realizar el posttest 50 de estos sujetos. Las causas de esta mortandad se debieron a circunstancias administrativas por las que muchos de los sujetos del experimento tuvieron que volver a China antes del comienzo del curso universitario en España. Aunque cuantitativamente la muestra es relevante, sería óptimo poder contabilizar las muestras de un número mayor de sujetos en futuras investigaciones.

A continuación y siguiendo el Capítulo 6, se desarrolla el *Análisis de resultados*, en el que se muestran los resultados obtenidos, desde un punto de vista descriptivo e inferencial, tras la realización de las pruebas estadísticas pertinentes para poder aceptar o rechazar las hipótesis.

Los Capítulos 7 y 8 se corresponden con la última parte de nuestra investigación: *Discusión de resultados y Conclusiones* (Parte III). En el Capítulo 7 se vinculan los resultados obtenidos en relación a la validación o no de las hipótesis alternativas de nuestro estudio y las preguntas de investigación desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo.

Finalmente, en el capítulo 8, *Conclusiones*, se presentan los resultados obtenidos en relación con los objetivos generales de este trabajo, así como las limitaciones de la investigación y las líneas futuras de investigación.

En los Anexos se incluye diversa información relacionada con nuestro estudio. En el Anexo I se adjuntan los tipos de competencias marcadas por el PCIC (ver Anexo I, pp. 3, 4), la tipología textual y las competencias que se explotan en cada modelo de texto según Regueiro (2011: pp. 62, 63), una aproximación general de los contenidos que se pueden enseñar con el texto dramático- dialógico siguiendo las indicaciones del MCER y del PCIC y las distintas actividades, cuadros informativos, rúbricas de evaluación, etc. asociadas a los distintos estudios comentados en los Capítulos 2, 3 y 5.

En el Anexo II se incluyen los materiales pertenecientes al diseño experimental de nuestra investigación como las pruebas pre- test y posttest, las distintas unidades centradas en el texto dialógico para la experimentación y el cuadro de programación diseñado para las prácticas del GE en la representación. Se completa este anexo con la relación de los errores cometidos por los alumnos sinohablantes del nivel A2 en el pretest y posttest.

El Anexo III se acompaña de los diferentes sketches teatrales representados por alumnos sinohablantes del Centro Complutense de Enseñanza del Español de la Universidad Complutense en la representación de la obra teatral *Mis primeros meses en*

*Madrid* el día veintitrés de abril del año 2012. Se completa este anexo con algunas de las escenas creadas por los alumnos del GE en la experimentación realizada en el año 2013.

El Anexo IV- DVD incluye la obra de teatro *Mis primeros meses en Madrid* arriba mencionada, las diferentes escenas realizadas por los alumnos del GE en vídeo, así como muestras del periodo de ensayos para la mejor adquisición de los contenidos relacionados con el texto dialógico.

Por último, se incluye la bibliografía consultada y las referencias telemáticas. Para la redacción, sistema de citas y aclaraciones en la corrección de estilo de este trabajo se han seguido las pautas de *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos* (Regueiro y Sáez Rivera: 2013).



## **PARTE I: MARCO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1: EL TEXTO DIALÓGICO TEATRAL**

En este primer capítulo se explican las dimensiones teatral, no verbal y lingüística del texto dialógico y cómo una técnica basada en la representación teatral puede favorecer al desarrollo de la enseñanza de contenidos gramaticales relacionados con la oralidad.

### **1.1. La dimensión teatral**

En este epígrafe se desarrollan algunos conceptos que se relacionan con la naturaleza teatral del texto dialógico que bien pueden servirnos para el desarrollo de una técnica de representación y para la creación de unidades didácticas en ELE. Dichos conceptos suelen dejarse fuera de las clases de ELE y a veces incluso de las técnicas dramáticas para enseñar lenguas, debido al sesgo que se produce por valorarlos como excesivamente teatrales restándoles todo su valor pedagógico. También se comenta la base cognitiva de la representación teatral planteada por Vygotski y los conceptos de la memoria, el conflicto, el objetivo, el entorno y las acciones físicas.

#### **1.1.1. La base cognitiva del aprendizaje teatral según el modelo de Vygotski**

El aprendizaje se construye, en una dimensión constructivista, en relación estrecha con varios conceptos: la interacción social, la mediación y la memoria lógica: con el teatro, en sus diversas facetas, el papel social del aprendizaje guiado y la memoria tienen una relación completa con el desarrollo del individuo en su aprendizaje. Las funciones psíquicas superiores y del lenguaje (Vygotski, 1934) están íntimamente asociadas a los procesos de aprendizaje asociados a la técnica de la representación teatral. Vygotski subraya que “el lenguaje no es un patrimonio surgido del individuo, sino una herencia cultural que se transmite de generación en generación” (García y Delgado, 2010: 202). El teatro pone en práctica esta herencia cultural: cuando se representa una obra, cuando se realiza una representación, cuando se memoriza un texto para ser emitido ante un auditorio, se está poniendo en práctica esta función del lenguaje, la del lenguaje social. La pertenencia a la cultura es lo que hace al ser humano encontrar el significado a cada palabra. El deseo del estudiante extranjero de pertenecer a la cultura meta para poder definir cada concepto en la nueva lengua se favorece ampliamente gracias a los procesos

relacionados con el teatro: la memoria, la expresión corporal y la mímica para definir conceptos desconocidos en la LE, la improvisación (relacionada con la capacidad del individuo para adaptarse a las nuevas circunstancias ambientales que lo rodean), etc. El interés del ser humano, desde que nace, es el de definir cada cosa con un signo: este es el mismo interés del estudiante de LE. Vygotski afirmaba que las primeras palabras del niño “se orientaban hacia el desahogo emocional y la búsqueda de contacto social, y que las primeras palabras se dedican al empleo técnico de las herramientas” (García y Delgado, *ibídem*), es decir, de las acciones. La conciencia de las acciones a través del lenguaje favorecen el aprendizaje: las acciones, las herramientas, el desahogo emocional (y ansiedad del estudiante de LE por no abarcar toda la tarea que supone el aprendizaje de una nueva lengua) y la búsqueda de contacto social son signos que se encuentran dentro del proceso didáctico de la representación en LE.

Consciente o inconscientemente, el alumno de LE realiza repeticiones mecánicas de conceptos cada vez que los emite fonológicamente. La repetición mecánica de las estructuras lingüísticas era para Vygotski un ejercicio puro de lenguaje. Dicha repetición se produce posteriormente al momento en que el alumno de ELE ha entendido el mensaje lingüístico que se propone representar. Estas repeticiones, lejos de ser “mecánicas”, suponen un afianzamiento de los exponentes comunicativos: a mayor repetición y realización física y pragmática de las estructuras, con los factores que implican ambas dimensiones, mayor sentido de las mismas encuentra el estudiante de ELE.

Las relaciones entre pensamiento y lenguaje son, además de instrumento para la interacción social, ejercicio del pensamiento. Es lo que Vygotski llamó *pensamiento verbal*. Comitre y Valverde mencionan que gracias a las técnicas teatrales (1996: 171) se fomenta el equilibrio entre los tres factores que condicionan al estudiante de LE, según Vygotski (1978):

- 1- El objeto (formas y estructuras de la lengua).

La producción oral de una persona está dominada por una preocupación por seguir las reglas y convenciones de la lengua, cuando esta preocupación es excesiva, los estudiantes son incapaces de expresar sus propios sentimientos o responder adecuadamente a la producción verbal de los demás.

- 2- El sujeto (profesor y compañeros).

Cuando los estudiantes usan la mayor parte de su producción verbal para responder a preguntas o realizar ejercicios mecánicos dirigidos por el profesor.

3- Auto-regulación (libertad de transmisión de sentimientos y deseos).

Un exceso de este factor, en el que no se presta atención ni a la gramática ni a las convenciones conversacionales, puede dar como resultado un habla incoherente. (Comitre y Valverde, 1996: pp. 171, 172)

En cuanto a la función autorreguladora, son de especial interés las funciones reguladoras de los gestos que acompañan el lenguaje. Los gestos permiten ayudar y representar aquellos aspectos ambiguos o poco delimitados que nacen de los procesos de comunicación. Recientes investigaciones confirman que “la toma de conciencia de un problema no estaría restringida al plano verbal, los gestos también podrían contribuir expresando, quizá, los procesos cognitivos más velados de la conciencia” (Goldin-Meadow, 2002, cit. por García y Delgado, 2010: 203). Recientes investigaciones han observado “que los niños se acercan más a la solución de un problema a través de los gestos que a través de las palabras” (García y Delgado, 2010: 203). Cuando se aborda un tema de especial dificultad, los gestos allanan el camino que no se puede expresar a través de lo verbal. Se ha observado que la recomendación usual de permitir a los niños que hablen alto mejora los problemas atencionales, las dificultades de aprendizaje o los casos diagnosticados de hiperactividad (Winsler, Díaz *et alii.* 2000, cit. por García y Delgado, 2010: 204). El marco de expresión en el que se mueve el proceso de la representación teatral recoge estas ventajas que pueden darse en sujetos adultos en LE.

La interacción social que se produce en el aprendizaje entre el individuo y el marco social y cultural, al que pertenece se desarrolla a través de mediaciones externas de los demás individuos, encuentra su sentido completo en la representación teatral. Los sistemas de regulación externa a los que se enfrenta el individuo en el aprendizaje suponen la autoregulación de este mismo individuo. El papel mediador de los demás supone la internalización del aprendizaje. Vygotski planteaba un nuevo concepto cuyas raíces están inspiradas por los procesos de la mediación social e internalización del individuo: la zona de desarrollo próximo referida a la distancia entre el desarrollo real del niño (lo que puede hacer solo) y el desarrollo potencial (lo que puede hacer en sociedad, teniendo una guía y un apoyo en su aprendizaje; es este aprendizaje más completo y fundamental).

El comienzo del conocimiento para Vygotski y defendida a través de la ley genética del desarrollo cultural planteaba que el aprendizaje comenzaba en lo social y tenía como punto de destino lo individual. Es decir, el niño primero aprende en grupo y después el



aprendizaje se internaliza creando nuevos caminos que desarrollan un aprendizaje autónomo.

Tanto la función mediadora, relacionada con el acompañamiento través de un guía que sirve de apoyo, la interacción social que el individuo necesita para la primera fase de su aprendizaje, así como la zona de desarrollo próximo, son conceptos que esencialmente toman sentido en la representación teatral pues recoge esencialmente la base de un aprendizaje constructivista completo.

El lenguaje como puente entre la conciencia verbal e individual y la vida social tiene su reflejo en la representación teatral. La memoria teatral se relaciona con otros conceptos de Vygotski. Gracias al teatro, el estudiante de LE refuerza el proceso de internalización de las estructuras lingüísticas en el que una actividad o relación externa se reconstruye internamente en las estructuras psicológicas y - por lo tanto- memorísticas del sujeto. El habla egocéntrica, que alcanza su cota máxima hacia los cuatro años, se recupera en el proceso verbal del estudiante de LE, tanto es así, que cualquier adulto estudiante de LE puede –y debe- en cierto modo emitir habla egocéntrica como recurso para tomar mayor conciencia de los procesos e ir interiorizándolos a medida que el sujeto posee mayor competencia en la tarea (en este caso, comunicativa).

#### **1.1.1.1. La memoria enfocada a la representación teatral**

No es el objetivo del presente estudio desarrollar de forma concreta la importancia de la memoria en la enseñanza de LE, pero sí por qué tiene sentido en una técnica de representación para la enseñanza de la gramática. Algunos antecedentes permiten justificar el rol de la memoria en nuestra experimentación.

La memoria ha recibido sucesivos papeles, en orden de importancia, dentro del aula de LE conforme han ido pasando los años. En los primeros años, y muy relacionado con el sistema educativo de la época, el sistema tradicional –y en enseñanza de lenguas extranjeras, método tradicional o enseñanza tradicional de la gramática- concedía a la memoria un papel nuclear en el aprendizaje de la LE: la lengua se enseñaba desde la funcionalidad lingüística (funcionalidad que se aprendía de memoria a través de las reglas y de los textos) mediante la traducción de textos escritos. La memoria tenía un

papel decisivo a través de la traducción y la memorización de reglas y vocabulario. *Para escribir o hablar una lengua había que memorizarla.*

A partir de la segunda mitad del S.XX, el cognitivismo rompía con lo anterior y como teoría psicológica centraba su importancia en la interpretación, el procesamiento y el almacenamiento de la memoria: no se trataba tanto de trabajar desde la memoria deductiva que propugnaba el método tradicional, sino desde la inductiva, de las premisas particulares a las generales. En la actualidad la memoria se ve abocada al desprestigio por considerarse una herramienta que no confraterniza con los enfoques para la enseñanza de LE más comunicativos, más activos y que huyen de cualquier perspectiva que se pueda relacionar, por poner un ejemplo práctico, con “técnicas de examen”, donde, esta vez sí, la memoria es imprescindible para poder aprobar. Al respecto afirma Jiménez Catalán:

En las últimas décadas, debido a la influencia, por una parte, de las teorías cognitivas que conciben el aprendizaje como una constante reconstrucción del conocimiento, y por otra, a la implantación de enfoques comunicativos, los ejercicios mecánicos tipo 'drills', la repetición de palabras, o simplemente, la lectura en voz alta han pasado prácticamente al olvido en las aulas. Evidentemente una práctica totalmente memorística encauzada a reproducir la información sin comprenderla no es lo más aconsejable a la hora de lograr un aprendizaje activo y significativo. [...] no está justificado el rechazo hacia aquellas actividades que pueden desarrollar la memoria del alumno. En nuestra opinión no se comprende el hecho de que la mayoría de los métodos y en consecuencia, los libros de texto que se utilizan actualmente en el sistema educativo español no ofrezcan sugerencias sobre el modo de retener el vocabulario, las reglas gramaticales, las estructuras o la expresión de una función comunicativa. (Jiménez Catalán, 1998: 799)

Lo importante es construir una memoria que se active dentro del juego sin suponer un esfuerzo mecánico, y que esté basada en la comprensión. Es la que los alumnos ponen en práctica para hacer teatro, para representar. Gracias al juego que supone interpretar un papel dramático, interiorizan fácil y efectivamente las reglas y los usos gramaticales.

### 1.1.1.2. Tipos de memoria en la representación teatral

Gracias a la técnica de representación teatral para la adquisición de contenidos gramaticales relacionados con la oralidad se potencian las tres funciones básicas de la memoria:

- La codificación: transformación de los estímulos en una representación mental. Cuando un alumno representa su texto, está desarrollando dicha transformación en representaciones mentales.
- El almacenamiento: consiste en retener los datos de la memoria para usarlos con posterioridad, y se realiza mediante esquemas, unidades de conocimiento que reúnen conceptos, categorías y relaciones que forman conjuntos de conocimientos. El alumno de LE refuerza los esquemas que forman los conjuntos de conocimientos y las destrezas –gramatical, léxica, escrita, oral, etc.- de su competencia comunicativa.
- La recuperación: es la forma en la que las personas acceden a la información almacenada. La representación teatral actúa como un campo de entrenamiento previo a los intercambios comunicativos a los que el alumno de LE va a hacer frente, donde la función de la recuperación adquiere pleno sentido.

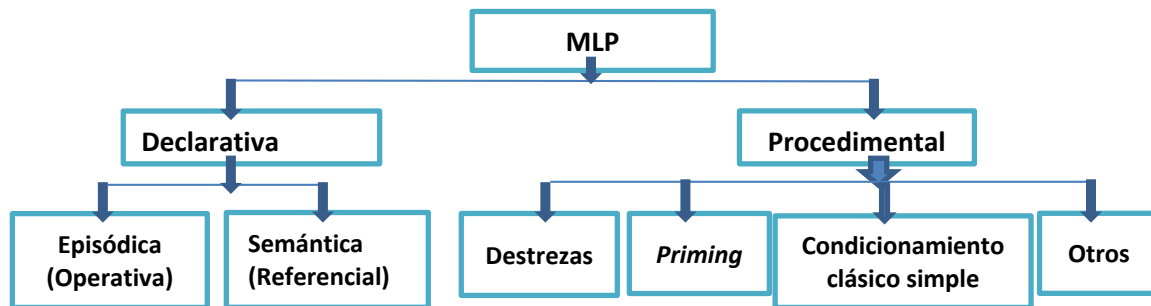
El teatro constituye un recurso favorecedor de la memoria a largo plazo. A través de las diferentes repeticiones previas del texto (desde un punto de vista físico, prosódico y lingüístico, siendo consciente de estructuras y exponentes comunicativos utilizados) que realiza el alumno de LE en forma de ensayos, la memoria a corto plazo va configurándose, a través de la memoria de trabajo<sup>1</sup>, en memoria a largo plazo. De acuerdo con el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), cuanto más tiempo se mantenga la información en la MCP, más probable será que esta información se dirija a la MLP de forma permanente. Esto ocurre con el teatro. En la MLP registramos hechos significativos manteniéndolos allí de forma permanente. Según Ballesteros (2010:86)

---

<sup>1</sup> Memoria basada en que “el almacenamiento de la información a corto plazo debe considerarse como parte de un sistema más complejo implicado en la realización de una tarea” (Ballesteros, 2010: 130). Este término es mayor que el de MCP y “en él está incluida la memoria a corto plazo. La memoria de trabajo mantiene activas pequeñas cantidades de información durante un tiempo breve, a la vez que manipula esta información para poder realizar tareas de comprensión, razonamiento y aprendizaje más complejas”. (Ballesteros, 2010: 108). La memoria explícita o memoria declarativa forman parte de la MCP.

[...] contiene información no sólo sobre nuestras experiencias personales (memoria episódica según Tulving) sino también sobre una enorme cantidad de datos, hechos y sucesos distintos de nuestras propias experiencias. [...] Todos estos conocimientos forman parte de lo que Tulving ha llamado memoria semántica.

Regueiro (2014: 27) realiza una síntesis de la complejidad de la MLP según la taxonomía de Squire:



*Gráfico 1.: Taxonomía de la MLP propuesta por Squire (1986, 1987) (Cit. por Ruiz Vargas 1995:75)*

La MLP se divide en memoria declarativa (contenidos relacionados con proposiciones o imágenes en forma de hechos) y memoria procedimental (de habilidades motoras y cognitivas relacionadas con la capacidad de saber hacer cosas). La representación teatral potencia la MLP, tanto en su aspecto declarativo como –y tal vez con mayor calado- en el procedimental. El teatro, por ser una técnica didáctica de LE en la que se ponen en práctica las capacidades procedimentales, propicia un aprendizaje difícil de olvidar, tanto en relación con los conceptos lingüísticos como con la referencia icónica de significante de dichos mensajes lingüísticos, ya que “la adquisición de la mayoría de las habilidades procedimentales (...) es lenta y gradual pero una vez adquiridas no se olvidan” (Ballesteros, 2010: 153).

A su vez, la memoria declarativa se divide en memoria episódica y memoria semántica, ambas favorecidas en el proceso teatral: respecto de la episódica, que se relaciona con la capacidad para recuperar acontecimientos vividos en un momento temporal definido, las experiencias comunicativas vividas y representadas previamente por el estudiante de LE en la representación teatral suponen una base sólida para cuando tenga que vivir experiencias similares en la vida real. No se trata de que el alumno tenga que rememorar hechos de su biografía para poder transitar por la experiencia teatral, ni que tenga que hacer un ejercicio de introspección, sino que los episodios que “actúa” en

el aula le ayudarán a desenvolverse mucho mejor cuando la situación comunicativa se produzca en la realidad.

En ciertos procesos de codificación en la memoria episódica que se dan con la representación teatral, la información que se recuerda tiene que ver con el tipo de procesamiento al que se aboca dicha información, por ejemplo, la repetición. Se ha investigado que la repetición ayuda a prolongar la duración de los contenidos en la memoria y alarga su tiempo de presentación: cuanto mayor sea el procesamiento de repetición, mayor será la codificación del material en la memoria (Rundus, 1971, cit. por Ballesteros, 2010: 161). La repetición del ensayo, de las acciones, de las palabras, de la entonación, etc. supondrán un recuerdo a largo plazo del contenido aprendido.

Según Baddeley (1990, cit. por Ballesteros, 2010: 162) el aprendizaje semántico produce más aprendizaje y mayor recuerdo del material por memorizar, opinión que se reafirma con la propuesta de Craik y Lockhart (1972) relacionada con que se aprenden de forma más profunda los materiales en los que se tiene en cuenta su significado. En la representación teatral atendemos a dos tipos de materiales cuya significación depende el uno del otro: el comunicativo verbal y el comunicativo no verbal. Solo por esta dependencia, la huella en la memoria es mayor. El material que solo es codificado atendiendo a las características físicas (sonidos de las palabras, rasgos físicos de las letras, etc.) se codifica peor que aquel material que va unido a un aprendizaje semántico. Exactamente este es el proceso que sucede en la representación. El material codificado fonológicamente se queda en un plano intermedio, sin embargo,

[...] se sabe que la realización de acciones durante el proceso de codificación, ya sea de modo simbólico o real, mejora el recuerdo si se compara con situaciones en las que la codificación del material se hace a partir de la lectura de frases sin ninguna acción motora (Engelkamp, 1990; Helstrup, 1989; Nilsson y Cohen, 1988, cit. por Ballesteros, 2010: 163)

La memoria semántica, formada por el conocimiento léxico, los conceptos y las categorías, debido a su extensión y a que ya se ha realizado un profundo análisis sobre las relaciones de este tipo de memoria en la adquisición de la LE (Schreuder y Weltens (1993), Singleton (1999) o Wolter (2001) –cit. por Oster, 2009: 36-, Aicinburu, (2007), Masid (2014), etc.), solo se citará por su importancia en cuanto a su carácter de memoria declarativa diferente a la episódica y relacionada con el conocimiento general sobre el

mundo y el lenguaje en relación con la representación. Cuando nos referimos a este tipo de conocimiento, el teatro es una herramienta muy viable para la adquisición de dicho contenido a través de textos preparados que se relacionen con categorías léxicas predeterminadas. Esta memoria está asociada fuertemente a la creación de lenguaje.

La memoria implícita, que es un tipo de memoria procedimental, tiene una importancia nuclear en relación a la representación teatral: la recuperación de la información se realiza de manera no voluntaria. Cuando un estudiante de LE realiza el proceso del aprendizaje de la lengua a través de la representación para la enseñanza de contenidos lingüísticos, se produce el llamado *priming* que significa la facilitación de los estímulos previos presentados anteriormente en la representación en comparación con los estímulos similares, nuevos en la realidad comunicativa que al estudiante le toca vivir. Es decir, el alumno ya tiene una impronta previa de saber procedimental (en cuanto a las destrezas motoras, a la comunicación no verbal, etc.) que podrá poner en práctica cuando las necesidades comunicativas le impongan recurrir a este saber. El *priming* del alumno le supondrá rapidez y precisión de respuesta gracias a la repetición que se da en el proceso de representación. Este *priming* de repetición se mantiene meses e incluso años: Tulving, Schacter, Stark (1982) y Dallas (1981) –cit. por Ballesteros, 2010: 269- demostraron que la memoria implícita no se deteriora con el paso del tiempo, como sí lo hace la memoria explícita (la voluntaria y consciente). Además, se ha demostrado que el *priming* es resistente al envejecimiento (Mitchell, 1993, cit. por Ballesteros, 2010: 272). Esta memoria incluye “aprendizajes complejos que no podemos verbalizar. Por ejemplo, los niños aprenden las reglas gramaticales, aunque no son capaces de enunciarlas” (Alonso García, 2012: 143).

Desde un punto de vista sensorial, tanto la memoria visual o icónica como la memoria auditiva o ecoica (presentadas por Neisser, 1967, cit. por Ballesteros, 2010: 72) se ponen en práctica para la realización teatral de un texto. El teatro une a las estructuras lingüísticas acciones físicas que se registran en la información sensorial captada a través de la visión y de la audición para su análisis posterior.

También el teatro supone, en su relación con la memoria explícita e implícita, un reforzador de la atención. Tanto la memoria explícita como la implícita requieren de ella para la codificación de los estímulos. Por ello, la técnica de representación favorece la concentración de los alumnos en base a los principios generales de sentido, atención, organización y asociación para ejercitar la memoria.

### 1.1.1.3. Memoria afectiva para la representación teatral

Aprendemos mejor lo que nos motiva. En el aprendizaje surge una dependencia total de lo afectivo –para bien o para mal- que influye en la impronta de la memoria. La relación entre procesos cognitivos y emoción y su dependencia o independencia entre sí todavía supone un tema de debate. Tradicionalmente se ha considerado que ambas dimensiones son independientes la una de la otra. Sin embargo, en los últimos años se ha empezado a discutir este argumento con opiniones como las de Bowler (1981, cit. por Domínguez y García, 2011: 187). Todo aprendizaje conlleva un matiz afectivo que nos hace aprender más rápido y mejor los conceptos cuando éstos nos interesan o nos motivan de algún modo. En este sentido, Forgas (1995, cit. por Domínguez y García, 2011: 201) estudió la influencia del afecto y cómo la información cargada afectivamente llegaba a incorporarse a los procesos cognitivos, creando una orientación dirigida por el tono afectivo. Es decir, lo afectivo supone un condicionamiento en el proceso cognitivo de la memoria. El contenido afectivo de los estímulos, de las experiencias, etc. se procesa de una manera no consciente por el individuo (Zajonc, 2000, cit. por Domínguez y García, 2011: 191), es lo que se ha llamado *priming* afectivo.

Las emociones pueden influir sobre los procesos de memoria a través de tres vías principales:

- a) La carga afectiva del material a recordar. Los contenidos con mayor carga emocional se recuerdan mejor que los que carecen de esta carga.
- b) El estado emocional de la persona durante la codificación de la información. Las emociones intensas, tanto positivas como negativas, producen un sesgo hacia la atención de los aspectos más relevantes.
- c) El estado afectivo de la persona durante la recuperación de la información. Con un humor positivo, recordaremos más contenidos con este tono.

Creemos firmemente en la creación de una experiencia afectiva positiva para el alumno de LE, a través de estas tres vías en la representación teatral. La representación como técnica didáctica que presentamos se basa en la idea de *juego para aprender* desde una perspectiva constructivista. Algo aprendido en un estado de ánimo determinado se recuperará con más eficiencia cuando experimentemos de nuevo ese estado de ánimo (Ucros, 1989, cit. por Domínguez y García, 2011: 210). Cuando nuestros alumnos tengan la oportunidad de rememorar su proceso teatral en posteriores experiencias a las que se

enfrenten y que tengan relación con dicho proceso, recuperarán ese estado de ánimo positivo.

Se ha demostrado que bajo un estado de ánimo positivo encontramos soluciones más creativas e innovadoras cuando se nos presenta una situación- problema, “mejorando la habilidad para integrar ideas y percibir de forma novedosa los diferentes aspectos del dilema a resolver” (Domínguez y García, 2011: 217). Gracias al afecto positivo “se instiga un estilo de procesamiento que facilita el surgimiento de soluciones inéditas y eficaces. Estos procesos se realizan en el seno de una organización cognitiva abierta, flexible y compleja” (Domínguez y García, 2011: 187). El afecto positivo, en suma, nos hace tener más valor y osadía para la toma de decisiones: un estado de ánimo positivo en la adopción de decisiones complejas, “al promover una valoración minuciosa de las posibles alternativas, facilita la elección de la opción más adecuada” (Domínguez y García, *ibídem*). La representación teatral como técnica didáctica reúne todos los requisitos para crear en el alumno una memoria afectiva que determinará su aprendizaje de la LE.

### **1.1.2. Conflicto, objetivo y entorno**

En las escuelas de interpretación se explica a los alumnos postulantes a actores que, en el teatro, si los personajes no tienen objetivo, no hay conflicto; y si no hay conflicto, no hay teatro: “si no hay un objetivo claro no hay conflicto, desaparece el motor de desarrollo de la conducta y desaparece el personaje, por tanto, no hay hecho teatral” (Eines, 2015: 73). Extrapolando los conceptos de conflicto y objetivo a la enseñanza-aprendizaje de ELE, se puede afirmar que la comunicación es conflicto: no en el sentido de la acepción de combate, lucha o pelea sino en la dirección de que todo acto de comunicación reproduce una situación donde alguien (persona A) quiere algo de otro (persona B). El objetivo en la comunicación reside en esa petición cuya muestra más irreductible puede ser la de que un sujeto emisor quiera ser escuchado por su interlocutor. Cuando existe la comunicación entre interlocutores nativos y extranjeros en la lengua meta, las dimensiones del conflicto se agrandan: la alteridad cultural en todas las esferas comunicativas (físicas, éticas, culturales, sociales, etc.) hace que el mundo lingüístico-cultural no compartido pueda procurar más obstáculos a esa petición comunicativa donde reside el conflicto de la comunicación.

El objetivo en el sentido teatral, y las diferentes estrategias que el alumno pueda sumarle para conseguir lo que desea, hace que el alumno trabaje con una nueva conducta



en el proceso de creación del personaje (este personaje puede ser él mismo en una situación). El objetivo teatral, explicado de una manera muy sintetizada, se desarrolla en tres ejes: qué quiere el personaje, por qué lo quiere y para qué lo quiere. El juego del actor gracias al objetivo, relacionado con la esencia de convertirse en otro, hace que el alumno transite por una experiencia gratificante en base al juego. El alumno se expone sin por ello tener que pasar por un trance negativo. El teatro le proporciona una máscara con la que jugar.

Cuando los alumnos construyen sus muestras textuales para la representación dramática, siempre es bueno pedirles que dentro de las mismas hayan generado uno o varios conflictos (dependiendo de la extensión del texto dialógico-escena). Cuando representan estas mismas escenas, después de haberlas memorizado, con una estructura de acciones definida que potencie sus objetivos y, por ende, el conflicto, nunca son fieles al texto previamente escrito completamente, siempre surgen nuevos exponentes lingüístico- comunicativos<sup>2</sup>. La vida, entonces, entra en el aula: cuando vivimos alguna situación comunicativa, nuestro discurso se va adaptando a las circunstancias que la misma situación solicita, vamos creando discurso según el transcurso de la realidad comunicativa. Los conflictos son generadores de discurso y potenciadores de la memoria: los sujetos generan mensajes que ya han aprendido previamente, pues la coyuntura comunicativa les obliga a ello<sup>3</sup>.

Por otro lado, el entorno, es decir, el lugar donde se da la situación lingüística influye completamente en el proceder comunicativo: no es lo mismo tener una discusión con un compañero en la biblioteca que en el campus de la universidad. No será igual quién esté delante escuchando esta misma discusión que tenerla en completa soledad. El entorno, como el conflicto y el objetivo, propaga nuevos mensajes, diferentes conductas, etc., que hacen que los sujetos comunicadores vayan creando realidades conforme el fluir de la situación comunicativa.

El entorno también puede referirse a la cultura meta del estudiante de LE. En este aspecto, debemos mencionar el trabajo de Torres Núñez (1996) cuando se refiere a la creación de un *teatro de entorno*. Para este autor, el entorno funciona

---

<sup>2</sup> Muchas veces estos exponentes tienen que ver con la lengua más coloquial: repeticiones, insultos, todo tipo de locuciones, oraciones desiderativas, onomatopeyas, etc.

<sup>3</sup> Un ejercicio tan básico como el de poner a unos alumnos a contarse su fin de semana. Sin embargo, esta situación se da en la cafetería de la universidad, un lugar lleno de ruidos que les obligará a modular el tono de sus voces para poder ser escuchados, de pedir la repetición del mensaje por parte del sujeto emisor de cada momento pues su mensaje no ha sido escuchado (*Perdona, perdona... no te he escuchado.*), etc.

[...] como una cabeza de puente entre las dos culturas [la materna y la meta].  
[...] Este fulcro bien puede ser el personaje español que habla con una lengua que los demás entienden muy bien, citando lugares en donde todos [los estudiantes] han jugado y corrido. (Torres Núñez, 1996: 47)

Atenderemos a estas relaciones del entorno en el aprendizaje del estudiante de la LE en 1.4.

### 1.1.3. Acciones físicas

Es evidente la función autorreguladora de los gestos como camino para el entendimiento de aquellos aspectos de mayor dificultad lingüística en cuanto a su entendimiento comunicativo, como se indica en 1.1.1.1. y 1.1.1.2.. Cabe reflexionar sobre el campo de la comunicación no verbal como punto básico en la representación teatral y para el aprendizaje de la LE.

Asher desarrolla su método de TPR, *Total Physical Response* (RFT, Respuesta Física Total en español), intentando crear una fuerte conexión entre la memoria, la psicología y el aprendizaje de las lenguas. Las acciones refuerzan el conocimiento, porque lo que se aprende a través de la acción, se aprende mejor. Por ejemplo, y trasladando a clase la importancia de las acciones físicas, no es lo mismo para el alumno aprender de memoria unas cuantas frases sobre la unidad léxica *Hacer la compra* que tener que enfrentarse a ir al supermercado y realizar una compra real. En el segundo caso, además de tener que utilizar las frases aprendidas para este tipo de contexto, deberá adaptarse a la situación comunicativa empleando acciones físicas que ejercerán un poderoso anclaje entre el input léxico o gramatical aprendido previamente y su manifestación física:

Una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora. J. Asher estudia la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua y trata de adaptar las características de ese proceso al aprendizaje de la segunda lengua. (DTELE, s. v. *método de Respuesta Física Total, TPR*)

Cuando el alumno memoriza para representar, no solo está aprendiendo significados lingüísticos, los está *haciendo*. La huella neuronal (V. 1.1.1.) que esto supone en el

aprendizaje es mayor que la recepción del significado lingüístico de las expresiones sin su realización física. Numerosos ejercicios teatrales se pueden aplicar para introducir las acciones físicas en el aprendizaje de lenguas. Dorrego, del Hoyo y Ortega (2006) presentan muchas e interesantes propuestas cuya práctica puede facilitar la espontaneidad que un alumno necesita para aprender una lengua extranjera.

La representación como técnica didáctica es una oportunidad para establecer nuevos significados a través de las acciones. No se trata de convertir a nuestros alumnos en actores, se trata de que aprendan gramática sin separar este aprendizaje de su realización física: gramática y expresión física no son esferas contrarias sino vecinas. Suponemos que pertenecen a la misma esfera: todo mensaje lingüístico puede tener –o tiene- su realización física. Hablar, comunicarse, es actuar, es hacer, realizar comportamientos físicos:

Como sabemos, de toda la información que transmite una persona al hablar sólo el 10%<sup>4</sup> corresponde a las palabras, a lo que se dice; el 55% es de naturaleza no verbal (gestos, posturas, etc.) y el 35% depende del tono de la voz. Por lo tanto, aproximadamente el 70-80% de la información que llega a la corteza del cerebro proviene de la vista, mientras que sólo el 10- 15% proviene del oído, es decir, es evidente que «primero se nos ve y después se nos escucha» (Balboni, 1999:50, en Rodríguez Abella, 2004). Además, hay que tener en cuenta que los lenguajes no verbales no son ni universales, ni naturales, ni globalmente compartidos; los aprendientes deben ser conscientes del carácter cultural de los lenguajes no verbales. (Rodríguez Abella, 2004: 249)

Las acciones físicas son un seguro contra la tentación de poner en práctica ciertos recursos que se relacionan con técnicas teatrales relacionadas con el arte del actor y que no son necesarias para nuestra técnica de representación en ELE: el trabajo con la emoción y con el concepto de “memoria sensorial”<sup>5</sup>. La técnica propuesta pretende hacer que los alumnos aprendan de una forma efectiva y lúdica. No se trata de crear actores, sino alumnos más competentes que disfrutan y aprenden por igual la LE.

---

<sup>4</sup> En los últimos años de estudios este porcentaje ha descendido al 7% de palabras en el mensaje lingüístico (History Channel, 2014)

<sup>5</sup> Esta técnica interpretativa se basaba en la construcción de los personajes por parte de los actores a través de experiencias que hubieran vivido en el pasado. Es decir, el actor debía encontrar la construcción de su papel a través de las emociones y experiencias pasadas que tuviera relacionadas con el personaje del texto. Esta técnica se inspiraba en los primeros postulados del gran teórico ruso C. Stanislavski sobre la interpretación y es el método utilizado en la famosa escuela de actores norteamericana *Actors Studio*.

Desde la teorización teatral, la acción se convierte en un recurso donde lo lingüístico y lo no verbal se unen para reforzar la competencia comunicativa del hablante de ELE. Stanislavski transformó la técnica teatral en una técnica de acciones y con ello consiguió hacer “una extracción situacional, una extracción conductual, que permita trabajar en el desarrollo de los ensayos conociendo algo no sólo desde el punto de vista lingüístico” (Eines, 2005: 117). Con ello, el alumno de ELE es consciente del sentido de la comunicación con la técnica de representación de ELE y de que no se trata de aprender un texto de forma mecánica para ser representado sino más bien de utilizar el texto como una forma superior de acción: lo que se dice siempre significa algo en el plano no verbal. Las palabras se han de acompañar de acciones: así surgirá un conocimiento verdaderamente fijado en los esquemas mentales del alumno. La acción “es un equilibrio entre mente y cuerpo, de tal manera que no hay separación entre una cosa y otra. La acción pone el énfasis en lo físico, pero en realidad es un componente psicofísico, es un todo” (Eines, 2005: 120). La realización de los actos de habla a través de la representación, tanto en su plano verbal como no verbal, supone dar sentido a la comunicación humana.

La importancia de las acciones físicas reside en un saber que va más allá del tipo intelectual. Richards (2005: 17), valora la técnica de Grotowski sobre las acciones físicas:

Grotowski sabe que aprender algo significa conquistarlo a través de la práctica. Uno debe aprender a partir de “hacer” y no a través de la memorización de ideas y teorías. En nuestro trabajo, las teorías eran solamente utilizadas cuando nos podían ayudar a resolver un problema práctico que se presentaba.

#### **1.1.3.1. El trabajo con la voz y sus efectos en ELE**

El tratamiento de la voz gracias a la representación teatral es otro recurso a explotar en las clases de ELE. El mensaje comunicativo ha de llegar al oído de los receptores, debe ser oído y comprendido. Es responsabilidad teatral que las palabras lleguen al oído del que las escucha. El alumno-actor asume la responsabilidad de que su mensaje llegue al receptor, tanto es así que “el actor es un amplificador natural y aunque esté de espaldas, o agachado, o boca abajo el volumen de su voz debe llegar hasta la última butaca de la última fila del teatro” (Dauder, 2004). La representación teatral se presenta como un campo de entrenamiento a través de la práctica para todo el abanico de las categorías

relacionadas con la voz (pronunciación, entonación, posición articuladora de los fonemas, proyección, etc.).

La emisión correcta de la voz supone un recorrido corporal completo que termina en el aparato fonador (y sus órganos correspondientes: lengua, labios, paladar, etc.) en la que el alumno ha de tener una postura física relajada para no dañar sus cuerdas vocales, trabajando conceptos como la resonancia, la proyección o la adecuada respiración que le enseñará el profesor. El docente puede encontrar variedad de ejercicios en Internet de fácil asimilación para el alumnado.

Gracias al trabajo de la voz, el alumno de LE a través de la imitación del modelo que propone su profesor, va adquiriendo la destreza de una mejor pronunciación, entonación, ritmo vocal, extensión, tonemas, etc. La repetición continua de este proceso en forma de ensayos no solo tendrá los efectos ya indicados sino que además incrementará positivamente su deseo de comunicarse en la lengua meta. El alumno comprenderá que lo que hace con la representación puede y debe ser usado en la vida real: al carácter utilitario se suman las ganas de intercambiar todos esos nuevos conocimientos (verbales, no verbales y actitudinales) en la vida real. Desde una postura lúdica y práctica del aprendizaje de los elementos prosódicos, se sentirá más cómodo para adquirirlos. Si se instruye en la fonética y fonología desde un punto de vista teórico en detrimento del aspecto práctico, definitivamente se perderá el atractivo de esta disciplina. Aprender los rasgos diferenciales de los sonidos en español y ensayar los movimientos apropiados para obtener la nueva articulación puede ser un paso previo para que en el contexto de la representación se puedan aprender estos contenidos de una forma más positiva hacia su adquisición.

## **1.2. La dimensión no verbal**

En el anterior epígrafe se ha introducido la esfera de la comunicación no verbal en relación a las técnicas teatrales adaptadas a una representación teatral para estudiantes de LE. En este, se profundiza sobre esta esfera en relación con las aportaciones de las disciplinas que estudian específicamente los elementos no verbales que incluye la competencia lingüístico-comunicativa.

El lenguaje corporal pertenece a varios campos que han sido objeto de diversas investigaciones en diferentes disciplinas del saber científico. Por ejemplo, en la Psiquiatría se reconoce que la forma de moverse de un individuo proporciona

indicaciones sobre su carácter, sus emociones y sus reacciones hacia la gente que lo rodea. Igualmente en otras disciplinas como la Antropología (por la importancia del lenguaje corporal y su significado en las distintas culturas), en la Sociología (por el comportamiento corporal condicionado por lo social en cuanto a normas y a formas de desenvolverse en el medio social), en la Etología (en cuanto al comportamiento territorial de los animales y seres humanos), etc.

### **1.2.1. La Proxémica y la Kinésica**

Elemento indispensable en la competencia del hablante son todos los recursos físicos o corporales que tienen lugar en las situaciones comunicativas. En las clases de LE/L2, estas disciplinas suelen pasar desapercibidas o se explican de forma general: las causas de esta decisión suelen basarse en la idea de que una lengua se aprende desde el código lingüístico de forma unilateral (olvidando las subcompetencias que intervienen en el acto comunicativo: sociocultural, ortoépica, fonética y fonológica, etc.). También apunta Fontela (2013: 15) una causa complementaria pero no por ello menos importante:

Como los hablantes nativos de una lengua adquieren el repertorio kinésico y los hábitos culturales del idioma por medio de la observación e imitación, muchos niegan la necesidad de enseñar la comunicación no verbal dentro del aula de ELE, y confían en que los alumnos vayan adquiriendo dichos conocimientos a través de la experiencia y el contacto de las lenguas y sus hablantes, en contextos reales y fuera de clase. Sin embargo, esta postura presupone la capacidad por parte del alumno, de interpretar y analizar mensajes no verbales que puedan serle enviados.

Estos conceptos tienen implicaciones pragmáticas y socioculturales que pueden trabajarse con la técnica de representación en ELE.

Según Muñoz Carrión (2009: 4) la proxémica es la disciplina que estudia el uso del espacio en las culturas y los procedimientos de delimitación territorial de naturaleza comunicativa. Además, añade que el estudio de esta disciplina sólo puede realizarse en relación con las aproximaciones a la kinésica o kinesia, que atiende a la utilización del espacio y al movimiento del cuerpo humano en relación a éste<sup>6</sup>. En la proxémica hay que

---

<sup>6</sup> Davis, F. (1986: 19).

incluir el territorio personal, las interacciones cara a cara o en pequeños grupos. Según Vicente Sánchez (2008):

La Proxémica estudia la estructuración y el uso del espacio, en especial de las distancias mantenidas por los hablantes en la comunicación verbal, siempre teniendo en cuenta que la utilización del espacio es un factor crucial en la interpretación del discurso, ya que indica una cultura y una actitud. La conducta proxémica da lugar a tres distancias interpersonales en la interacción: la íntima, la personal, la social y la pública, en orden descendente de confianza. (Vicente Sánchez, 2008)

La definición de Proxémica se relaciona con el concepto de la burbuja, procedente de la Kinésica, que ya propuso Hall en 1966:

El individuo se desplaza dentro de una especie de "burbuja" imaginaria que representa el territorio que debe existir entre él y los otros y que varía sensiblemente según la cultura: la distancia mínima para conversar entre americanos adultos ha de ser de unos sesenta; los sudamericanos se acercan mucho más, y los árabes mediterráneos rodean y envuelven a su interlocutor, le miran a los ojos muy de cerca y le hacen sentir su aliento. Hall (fundador de la proxémica en 1966) demuestra así que el hombre conserva la tendencia a la demarcación de territorialidad de otras especies animales y elabora una curiosa escala de distancias determinadas por el carácter de la comunicación en culturas de no contacto (culturas como la anglosajona) (Regueiro 2004: 25).

Para Davis (1976) las teorías de Hall confirman que el sentido del yo del individuo no se limita por su piel; se desplaza dentro de una especie de burbuja privada, que representa la cantidad de espacio que debe haber entre él y los otros. La primera vez que Hall (1959) define la ciencia de la proxémica, escribe que es “el estudio de cómo el hombre estructura inconscientemente el micro-espacio”. La burbuja de espacio personal de un ser humano representa el mismo margen de seguridad. En la cultura anglosajona, se encuentran baremos de medidas que permiten responder a ciertos comportamientos del ser humano en sociedad. Según Hall (1966 cit. por Davis 1976: 113), estas medidas en culturas de no-contacto son:

- a) Interlocutores situados a menos de 45 cms: la mejor situación para comunicaciones íntimas o para reñir; a esta distancia hay comunicación silenciosa por el tacto, el olor, la temperatura corporal y el ritmo respiratorio.
- b) Entre 50 y 75 cms: se puede discutir cómodamente asuntos personales.
- c) Entre 1,20 y 2 metros: es la "distancia social próxima" que se establece para una comunicación normal
- d) Entre 3 y 4 ms: es la "distancia social ajena", apropiada para conversaciones formales
- e) A más de 4 metros: es la "distancia pública", para discursos u otras formas rígidas de conversación.

La kinésica (o cinésica) pretende estudiar los valores significativos de las diversas posturas corporales, las expresiones faciales, los movimientos de manos y los gestos que se producen inconscientemente en la comunicación entre los seres humanos, en situaciones comunicativas concretas. Dentro de los gestos que pertenecen a la kinésica podríamos encontrar:

[...] movimientos psicomusculares, tanto faciales como corporales, que comunican. Normalmente encontraremos varios gestos conjuntos como elevar las cejas, sonreír, abrir más los ojos, levantar el brazo y agitar la mano para saludar. [...] Las maneras: formas de moverse para realizar actos comunicativos, como por ejemplo, la forma que adoptamos al montar en un transporte público, la de comer, caminar, hacer cola, etc. [...] Las posturas: son las posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano, como estar sentados con las piernas cruzadas, abiertas, encima de una mesa, con las manos en la nuca, con el tronco recto y echado un poco hacia delante, etc. (Sánchez Benítez, 2009: 2)

### **1.2.2. La Paralingüística**

La paralingüística estudia los gestos y la distancia que los sujetos adquieren y los determinados valores que estos tienen en determinadas situaciones comunicativas, que acompañan al acto de habla, y otros factores como los elementos fónicos que constituyen indicios reveladores de estados de ánimos, intencionalidad, personalidad del hablante, etc. Se incluyen dentro de estos estudios, la velocidad de voz, la dicción, el tono, etc.



Para muchos especialistas, la paralingüística englobaría tanto a la kinésica como a la proxémica, definidas en el epígrafe anterior. El objeto de estudio del paralenguaje es el signo no verbal, por los elementos que acompañan a las emisiones propiamente lingüísticas y que constituyen señales e indicios, normalmente no verbales, que contextualizan, sugieren interpretaciones particulares de la información propiamente lingüística.

En este sentido, Eco (1968 cit. por Regueiro 2004: 21), en su obra *La estructura ausente* establece los diferentes campos sobre los que se investiga la comunicación, partiendo de aquellos sistemas más "espontáneos" o "naturales" hasta llegar a los procesos "artificiales o de cultura más compleja". De acuerdo con esas distinciones existen diversos campos de estudio de la comunicación, entre los que menciona:

- La semiología del gesto (o cinésica): como la disciplina que estudia las posturas corporales, las expresiones faciales, los comportamientos gestuales, etc. Cada sociedad o grupo tiene en este campo determinados comportamientos que caracterizan al grupo, modos de comportamiento y cortesía propios, etc. que también han de estudiarse en este nivel.
- La semiología paralingüística: que consiste en el estudio de determinados aspectos no lingüísticos de la conducta verbal como el ritmo, el tono de voz, los tartamudeos, etc. Estos códigos fueron especialmente estudiados por Trager (1958) y por Kramer (1998). Este realizó estudios referidos a las propiedades de la voz afirmando que de ellas cabe inferir tanto el estado de ánimo como sus características de personalidad más o menos estables.

Para Sánchez Benítez (2009: 2), y a modo de glosario, los signos del paralenguaje entrarían dentro de las

Cualidades físicas del sonido y los modificadores fónicos: el tono, el timbre, la cantidad o la intensidad. Una expresión como “sí, claro”, puede comunicar acuerdo, desacuerdo, agrado, desagrado, desilusión..., dependiendo del tono con el que se emita. (...) Sonidos fisiológicos o emocionales: el llanto, la risa, el suspiro, el carraspeo, el bostezo, son sonidos que comunican estados de ánimo en general pero algunos tienen también la función de calificar enunciados o regular la conversación, como la risa, que además de indicar alegría, miedo o nerviosismo, la utilizamos para mostrar acuerdo, entendimiento, seguimiento en la conversación y señalar

comienzo o final de turno, entre otros. (...) Elementos cuasi-léxicos: vocalizaciones y consonantizaciones de escaso contenido léxico pero con valor funcional, como son las interjecciones (¡Ah!, ¡Ay!, ¡Ooo!...), las onomatopeyas (Glu-glu, Ring-ring, Zas, Ki-quiriquí...), y otros sonidos (Uff, Hm, Ps, Puaj...). Estos elementos cuasi-léxicos pueden indicar que algo / alguien te gusta (Uau); desagrado (Puaj); comprensión en la conversación (Ahá), etc.

### 1.2.3. La Cronémica

Dentro de las ciencias no verbales se presenta la Cronémica como la ciencia que estudia la relación cultural de los hablantes con el concepto temporal y la influencia que el tiempo tiene en los aspectos culturales. Sánchez Benítez define tres tipos de Cronémica:

- a) Cronémica conceptual: es la valoración que se hace del tiempo, la importancia que se le da. Es el valor cultural de conceptos como puntualidad / impuntualidad; prontitud / tardanza; ahora, enseguida, un momento, etc.
- b) Cronémica social: depende directamente del concepto que se tenga del tiempo. Está relacionado con los encuentros sociales (la duración de una visita, de una entrevista de trabajo, de una reunión); la forma de estructurar las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar); o determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, pasear, estar en un parque o plaza).
- c) Cronémica interactiva: es la duración de los signos con los que nos comunicamos, como por ejemplo, la mayor o menor duración de un saludo o despedida; de un abrazo, del estrechamiento de mano, de un beso. Esta mayor o menor duración refuerza el significado o bien, puede matizar o cambiar su sentido. (Sánchez Benítez, 2009: 3)

Culturalmente el tiempo supone un elemento a tener en cuenta para un estudiante de una LE. Así:

El tiempo también comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. Su estudio se denomina cronémica y entendemos por ella nuestra conceptualización y estructuración del tiempo como elemento biopsicológico y cultural que presta características específicas a las relaciones sociales y a los elementos que se suceden en la corriente comunicativa, desde sílabas y gestos hasta la duración de una visita o los intervalos

entre la recepción de una carta y su respuesta (Poyatos 1994b:279). (Muñoz López, 2008: 32)

A través de la técnica de representación dramática para ELE se pueden crear o seleccionar muestras textuales en los que se trabajen los diferentes clichés culturales relacionados con estas ciencias de la comunicación no verbal: por ejemplo, plantear textos en los que se produce un conflicto por la tardanza de los individuos nativos españoles que se suele dar en las citas informales, o las diferencias de horarios entre la cultura meta y la cultura materna, etc.

#### 1.2.4. Gestos de las ciencias no verbales en el teatro

En el campo teatral relacionado con estas tres “ciencias primas- hermanas”, es interesante el estudio de Fischer- Lichte (1999: 41), donde agrupa el repertorio de signos que son posibles e imaginables en el teatro con la siguiente clasificación:

Ruidos	Acústicos	Transitorios	Relativos al actor
Música			
Signos Lingüísticos			
Signos Paralingüísticos			
Signos mímicos	Visuales	De mayor duración	Relativos al actor
Signos gestuales			
Signos proxémicos			
Máscara			
Peinado		De mayor duración	Relativos al espacio
Vestuario			
Concepción del espacio			
Decoración			
Accesorios			
Iluminación			

*Tabla 1. Repertorio de signos en el teatro según Fischer- Lichte (1999)*

Los signos del teatro denotan los de los sistemas culturales: si la semiótica del teatro se funda en una semiótica de los sistemas culturales, deben ser examinados también los sistemas culturales y su funcionamiento como creadores de significado. Es decir, a la hora de desarrollar el hecho teatral con nuestros alumnos en cuanto a un comportamiento de comunicación no verbal, según el personaje que les toque desempeñar, debemos acudir a una forma cultural de entender el lenguaje del cuerpo<sup>7</sup>.

Los signos del teatro producidos por la acción del actor (lingüísticos, paralingüísticos, musicales, mímicos, gestuales y proxémicos) denotan los signos correspondientes de la cultura de la lengua en la que se expresa: lingüísticos, paralingüísticos, musicales, mímicos, gestuales y proxémicos. Para poder estudiarlos en su función y rendimiento específicamente teatral, necesitamos conocer su función y rendimiento en la cultura en general. El lugar que ocupa la acotación para este tipo de ciencias no verbales es muy relevante, como instrucción de cómo se ha de comportar el cuerpo del alumno- actor.

### **1.2.5. La Pragmática**

Según el Diccionario de Términos Clave de ELE, se entiende por Pragmática:

[...] la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. (DTELE, s. v. *Pragmática*)

En 1962, Austin da un impulso a esta disciplina con su estudio sobre las relaciones de las palabras y los actos de habla. En esta teoría se entiende que la lengua recoge una forma

---

<sup>7</sup> Si un alumno- actor le toca realizar un papel de un texto teatral, (pongamos como ejemplo al personaje del Anciano Militar de *Tres Sombreros* de copa de Miguel Mihura - típicamente español, de corte militar castrense-), no será igual que si trabajamos con el personaje de tendencia anglosajona (por ejemplo, el personaje de *Woyzeck* de George Büchner). La imaginación del alumno- actor podrá plantear propuestas diferentes.

intencionada de actuar que suele ser recibida por el destinatario. Austin argumenta que en un acto de habla, se activan simultáneamente tres actos:

- Un acto locutivo (el acto físico de emitir el enunciado, como *decir, pronunciar, etc.*). Este acto es, en sí mismo, una actividad compleja, que comprende, a su vez, tres tipos de actos diferentes:
  - acto fónico: el acto de emitir ciertos sonidos;
  - acto fático: el acto de emitir palabras en una secuencia gramatical estructurada;
  - acto rético: el acto de emitir las secuencias gramaticales con un sentido determinado.
- Un acto ilocutivo o intención (la realización de una función comunicativa, como *afirmar, prometer, etc.*)
- Un acto perlocutivo o efecto (la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.) (DTELE, s.v. *actos de habla*)

En los años setenta, Grice completa la anterior definición planteando el principio de cooperación, basado en la premisa que entre los interlocutores se espera un determinado comportamiento consecuencia del acuerdo previo que comparte las cuatro categorías o máximas de cantidad, calidad, relación y manera.

El campo de la pragmática en ELE sigue siendo una disciplina en la que experimentar y que cuenta con cada vez un mayor número de publicaciones (Figueras, 2015; Fernández, 2012; Pastor Cesteros, 2009; Vela, 2008; Galindo, 2005; Solís, 2005; etc.). Desde un punto de vista teatral, el texto ha servido para plantear investigaciones sobre el análisis de la pragmática de los textos teatrales como veremos en el capítulo 5 (ver punto 5.7.).

No es el objetivo de esta investigación desarrollar el concepto de pragmática más allá de la breve exposición que se ha presentado<sup>8</sup>. Sin embargo, sí se ha de plantear un tipo de pragmática que se practique dentro del marco de la representación como oportunidad para trabajar una verdadera pragmática cuyo sentido se dé gracias a la proyección en el plano práctico. Es decir, se ha de utilizar la representación para remarcar los actos de habla: puede ser utilizando las investigaciones de la pragmática mencionadas de los textos teatrales y de aquellas propuestas que tengan un carácter práctico, o creando nosotros mismos nuevas muestras. Es cierto que, casi de una manera fluida, el estudio y la práctica de la pragmática se dan en el momento que el alumno representa un texto. La diferencia

---

<sup>8</sup> Aunque profundizaremos en su importancia dentro del diálogo (ver punto 1.3.1.)

la ha de marcar la autoexigencia del docente y del discente en pos de hacer un profundo análisis de esos actos de habla que están teniendo lugar en el texto escrito y en la actuación del texto representado. Se entiende además que la pragmática está íntimamente vinculada a la gramática del texto dialógico<sup>9</sup>, que tiene lugar en los textos de tipo teatral, en las escenas, las obras de teatro, etc. Es decir, cuando los textos de tipo dialógico se representan, los actos de habla pertenecientes a las categorías dialógicas igualmente se representan.

### **1.3. La dimensión lingüística**

Hasta aquí se ha presentado la idea de que el texto dramático ofrece en la representación una mejor captación de la dimensión comunicativa textual: los hablantes (tanto de LE como de LM) que se enfrentan a un texto y a su posterior representación, han de tener en cuenta su sentido, la significación del mensaje en relación con la situación comunicativa, la intencionalidad del personaje así como su objetivo dentro de la escena, la situación y las circunstancias dadas, el entorno que existe y determina la conducta de los personajes, el manejo de elementos no verbales (usando el cuerpo como herramienta básica en la escena y en el trabajo hacia la construcción del personaje), etc.

A continuación, se reflexionará sobre la dimensión lingüística del texto teatral-dialógico en base a una técnica de representación teatral en ELE.

#### **1.3.1. Diálogo y conversación**

Según María Moliner, el diálogo es “la acción de hablar con otras dos o más personas, contestando cada una a lo que otra ha dicho antes”. El DRAE define *diálogo* como “la plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos”.

El discurso verbal, por lo que se refiere a la emisión, adopta dos formas fundamentales: la del monólogo y la de diálogo, respectivamente, el discurso de un solo emisor y una cadena de intervenciones lingüísticas que se producen en progresivo

---

<sup>9</sup> Aquella gramática en la que encontramos categorías como los usos del presente, marcadores- conectores discursivos de la oralidad, onomatopeyas, fraseología, signos de puntuación dialógicos, el imperativo (estándar y lexicalizado), perífrasis modales, el sustantivo, la interjección, oraciones con: aserción, exhortación, deseo, duda y posibilidad, exclamación, interrogación; coloquialismos, repeticiones enfáticas, diminutivos, discurso directo e indirecto, muletillas, locuciones, grupos lexicalizados, deícticos de persona (pronombres 1ª y 2ª persona), modos, adverbios de tiempo y lugar, connotación, elementos no verbales, hipérboles, comparaciones, frases hechas, etc.

presente, con los interlocutores cara a cara, alternándose las funciones de emisor y receptor. Según Bobes Naves (1992: 7), el diálogo puede analizarse desde tres perspectivas distintas:

- 1º Como un proceso interactivo, que forma parte de las relaciones sociales, verbales o no, del hombre y como tal puede ser objeto de una pragmática.
- 2º Como una construcción verbal, objeto de una investigación lingüística.
- 3º Como un recurso literario, cuya presencia en el discurso condiciona y determina otras formas que están relacionadas con dicho discurso y que pueden ser objeto de una teoría literaria o semiología literaria.

En el texto teatral tienen lugar todas las características de las formas dialógicas. Es en el teatro donde el diálogo posee su sentido más especial y se pueden encontrar sentidos y posibilidades diversas, respondiendo a una evolución en los modos posibles de dar testimonio de los hechos, ideas, conocimientos, conductas y actitudes, desde unos presupuestos ontológicos y epistemológicos nuevos.

Porque si no se admite la unidad de la persona (presupuesto ontológico) y se niega la posibilidad de conocerla (presupuesto epistemológico), e incluso la posibilidad de transmitir el conocimiento, es lógico que el teatro acoja diálogos sin lógica, absurdos, y si se cree que el hombre no es capaz de conocerse a sí mismo y sólo puede ir haciéndose por la palabra de los demás (...) Los diálogos son absurdos porque la realidad es absurda, y es necesario quitar la venda. (Bobes Naves, 1992: 17)

En la actualidad se presta gran importancia al diálogo: vivimos tiempos donde el mundo está necesitado de diálogos norte- sur, occidente- oriente, etc. Se está mostrando interés por los preludios, las condiciones, las implicaciones conversacionales, los tiempos y espacios adecuados, los interlocutores, los temas, etc. Son varios los campos donde se desarrolla el interés por el diálogo:

- 1- En el campo del conocimiento o epistemológico: esta disciplina atiende al diálogo sobre los problemas que plantea la posibilidad y la justificación filosófica de un conocimiento objetivo de la realidad.

- 2- En la Sociología: interesa el diálogo como instrumento y forma de interacción social. Hay toda una esfera sociológica en lo que se refiere a los turnos de intervención y uso de palabra. En las sociedades democráticas, cualquier tipo de cuestión o tema se resuelve mediante el diálogo libre.
- 3- En la Pragmática: el diálogo no se circunscribe a hechos obligatoriamente lingüísticos, sino que concibe también el mundo de las circunstancias personales de los hablantes y las referencias contextuales e intertextuales donde se desarrolla.

Hay que añadir la influencia de la Semiología general, de la Lógica matemática, o de la Filosofía del Lenguaje. La comunicación es necesariamente dialógica, que no dialogal; desde este aspecto, el diálogo como posible expresión primera del lenguaje, es el uso verbal que mejor se presta al estudio de las ciencias pertenecientes a la comunicación no verbal como son la kinésica, la proxémica, o la paralingüística, además de las referencias intertextuales que se relacionan con el análisis de la lengua “en directo”, en situación, la comunicación del cara a cara, etc.

Algunas de las características principales del diálogo, específicas en comparación con otras expresiones de comunicación, son:

- 1- Es una actividad social: formado en la sociedad, por y para la sociedad.
- 2- Es una actividad sémica: Crea sentido en un discurso realizado por más de un hablante, en un intercambio de signos verbales y no verbales concurrentes; además, hay un proceso de interpretación de todos “los actores” para poder intervenir que hacen posible el diálogo. Es un proceso desde dentro hacia fuera, donde hay un análisis de contexto social y de situación en la que se desarrolla el diálogo.
- 3- Es una actividad realizada por dos o más hablantes (de forma interactiva), donde cada interlocutor cuenta con la intervención del otro para preparar la propia intervención y donde es preciso tener en cuenta las palabras utilizadas, el uso, el tono, los gestos, distancia, etc. Realizan sendas funciones de emisor y receptor.
- 4- La situación comunicativa es cara a cara.
- 5- Debe haber una actitud de colaboración: en unidad de tema y fin.
- 6- Se realiza en tiempo presente. Otros tipos de procesos verbales no se construyen en presente, pueden estar acabados e incluso plantearse por turnos: el ejemplo puede ser una comunicación delegada o representada donde los interlocutores se limitan a decir lo que pueden o se les ha autorizado.



Según la tipología de Adam (cit. por González Nieto, 2001: 248) sobre las secuencias textuales y la tipología textual, dentro de las *secuencias elementales o prototípicas*, tendríamos la narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. El diálogo (incluido en dicha tipología desde 1987) se caracteriza por:

Tipo de secuencias de base	Finalidad	Estructura	Géneros en los que se manifiesta
CONVERSACIONAL-DIALOGAL	Prometer, preguntar, excusarse, agradecer	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio...

*Tabla 2. Características de la secuencia diálogo según la tipología de Adam.*

A estos rasgos se ha de sumar el aspecto pragmático. Hay tres factores característicos en relación a la Pragmática: primero, el que se refiere a diálogo como proceso interactivo de varios sujetos, que le da un carácter social y lo inscribe en una normativa que regula la actividad dialogal; segundo, el uso de los turnos; y tercero, el diálogo como proceso progresivo que se dirige hacia la unidad del sentido. Desde el punto de vista pragmático, existen unos elementos constantes que aparecen en un esquema general del diálogo (Regueiro 2002: 4):

1. Cada uno de los sujetos que interviene aporta su propio rol, su función específica y su modo de actuar lingüísticamente.
2. A los actos verbales hay que añadir las acciones no verbales de los sujetos que están en la situación.
3. El carácter de la misma situación puede dar lugar a diálogos científicos, filosóficos, literarios, etc.
4. El progreso del diálogo, según la secuencia de las intervenciones puede estar en relación con una situación distendida, tensa, dramática, etc.

El diálogo como “lenguaje en situación” se apoya no sólo en los signos lingüísticos, sino en todos los sistemas semióticos concurrentes: paralenguaje, kinésica, proxémica, signos objetuales, luces, sonidos no articulados, etc. Todos estos signos se integran en el diálogo y crean sentido. La pragmática como ciencia que estudia los actos de habla, tiene

un peso importante porque el diálogo es actividad social donde se tienen en cuenta unos turnos y unas normas específicas aceptadas por la cortesía, normas que según la sociedad y el contexto cultural, podrán modificarse en algunos aspectos.

El diálogo exige que los interlocutores intervengan activamente en el hablar, en el escuchar y en el observar. El sentido es un acuerdo implícito social: de una manera inconsciente pero voluntaria (pues los que participan en el diálogo deciden hacerlo), se está creando diálogo, se están poniendo en juego todo un compendio de signos lingüísticos y no lingüísticos y se está de acuerdo con unas normas que también radican en la educación de cada uno.

### **1.3.1.1. El diálogo en el texto dramático**

La palabra *teatral* es en su esencia una palabra dialogada. En la obra teatral se dan diversas formas de diálogo: en largas tiradas en las que los personajes se enfrentan retóricamente, réplicas de verso o entre hemistiquios, falsos diálogos sin casi palabras del interlocutor, diálogos paralelos sin intercambio, apartes escénicos, los monólogos (soliloquios incluidos), etc. (Regueiro 2004: 16). Para Ubersfeld (1989) hay tres puntos esenciales para entender el diálogo en el hecho teatral:

- 1º Las relaciones de dependencia entre los personajes del diálogo dentro de una estructura sociohistórica determinada.
- 2º La incidencia de estas relaciones en la palabra de los locutores, con todas las consecuencias que de ello se deriva en relación con la fuerza ilocucionaria de los enunciados.
- 3º Los presupuestos en que reposa la existencia misma del diálogo.

A diferencia de la lírica y la narrativa, el discurso teatral se ayuda de la visualización: las acotaciones como cajón de lo kinésico, lo proxémico y lo paralingüístico apoyan el mensaje. Hay dramaturgos que excluyen sus acotaciones para no condicionar la esencia del arte teatral en cuanto a creación escénica se refiere. Otros autores escriben verdaderos tratados en sus acotaciones (por ejemplo, las acotaciones de Ramón María del Valle-Inclán, las cuales encerraban todo un universo interior). Por otro lado, el teatro como hecho teatral y literario que cuenta una historia, exige al discurso dramático que proporcione los datos necesarios para que el público sea informado de lo que allí está pasando: no sólo a través del diálogo verosímil de los personajes, sino también y como

apoyo del lenguaje en el cuerpo representado en los actores que hace que nos llegue información.

El mundo de la ficción literaria se propone utilizar la palabra de forma semejante a como la usa el mundo de la realidad en los intercambios sociales de tipo verbal. Las relaciones que se pueden reconocer en el drama son las que pueden darse en la realidad entre las personas; a diferencia del discurso lírico y la novela donde estas relaciones se incrementan con otras literarias. El discurso dramático, siempre dialogado, neutraliza la posibilidad de un contraste textual con otras formas de discurso: no es posible establecer relaciones entre el ámbito dialogado y el ámbito del monólogo de un narrador. El mundo ficcional que se presenta en el discurso dramático es único, a diferencia de la lírica y la narrativa. Dentro del discurso dramático, encontramos el diálogo (generalmente un diálogo entre personajes), y puede incluir monólogos y soliloquios de los mismos personajes. García Barrientos (2007) establece diferentes diálogos del texto teatral: el coloquio, el soliloquio, el monólogo, el aparte y la apelación. El coloquio recoge la acepción común de “diálogo entre interlocutores” y es la forma no marcada (la más frecuente y natural y que más se usa) del texto teatral. A lo largo de la historia, el diálogo dramático ha cambiado en sus formas de expresión como en su capacidad de recursos<sup>10</sup>. El teatro representa a través del diálogo los eternos dilemas e interrogantes del hombre: el teatro como obra literaria y producto social refleja la conducta de la sociedad y el marco dialógico al que hace referencia con los turnos de palabra, con las implicaciones conversacionales, con los marcos de referencia donde hay que interpretar las palabras, etc.

El teatro ha ido repasando las razones del ser y del actuar del hombre y ha planteado a través del diálogo dramático los problemas que vital y discursivamente se le ofrecen a la humanidad, pero lo hace siempre desde unos presupuestos culturales, sociales y epistémicos determinados, que repercuten en el lenguaje, en cualquier afirmación o negación que hagan los personajes y, desde luego, en las formas que siguen en sus diálogos. (Bobes Naves 1992: 15)

---

<sup>10</sup> Cita Bobes Naves dos ejemplos de esto: los textos de Chejov que fueron considerados muchos años por la crítica como “poco dramáticos”; y los de Ibsen, como “dramas históricos”. En el caso de Chejov los diálogos que usa están en consonancia con la sociedad en decadencia que refleja (por ello estos están llenos de vacíos, de preguntas sin respuestas, de salidas de tono, etc.); y en el caso de Ibsen, los diálogos tienen que ver con unos personajes que cargan con la herencia historicista del hombre. Son diálogos sacados de la realidad que caracterizan una forma de vida existente.

El diálogo literario remite a un marco social, histórico y cultural en el que como signo literario se integran varios conceptos que dependen del contexto pragmático y en paralelo a otros signos lingüísticos o literarios en unidad de lectura. Existe un objetivo claro que tiene mucho que ver con aquellos resultados que anticipamos, cuando pensamos en aquellas cosas que pueden obtener los alumnos con la representación como técnica didáctica:

[...] este lenguaje [...], pretende tener una apariencia de espontaneidad. La mayor parte de los dramaturgos tratan de conseguir un diálogo aparentemente natural. El actor <sup>11</sup>que lo aprende debe realizarlo como si lo improvisara, es decir como si la situación fuese presente, cara a cara, con la naturalidad que le permiten las convenciones teatrales literarias o espectaculares de la época, que pueden llegar hasta el recitado del verso. Frente a los discursos literarios de otros géneros, el diálogo dramático se caracteriza por un uso, más frecuente de lo normal, de elipsis, exclamaciones, muletillas y también anáforas intratextuales y contextuales (Bobes Naves 1992: 259).

El objetivo de la espontaneidad es una de las propiedades que queremos que el alumno aprenda. Bien es cierto que a veces se puede pensar que esta espontaneidad se puede aprender en la conversación. Sin embargo, una “mejor” espontaneidad del alumno de ELE es la que se aprende a través de textos dramáticos que le colocan en una situación dramática distinta. Gregory (1986) nos remite a un aspecto interesante cuando asegura que:

La diferencia fundamental entre hablar lo que está escrito para ser hablado como si no estuviera escrito y el habla común es una conducta planeada y preparada mientras que la otra es espontánea; una obra de teatro o una película en gran medida crea su propia situación y sus pautas de relaciones contextuales, tiene un principio y un final definidos, y es notable y significativamente más compacta y autocontenida que las situaciones en que ocurren el monólogo y la conversación. (Gregory 1986, remite a 1967: 192)

Los caracteres imprescindibles para que haya diálogo dramático son los siguientes:

- a) La presencia de dos o más interlocutores, en presente, cara a cara.

---

<sup>11</sup> Para nosotros el actor- alumno.

- b) La estrecha vinculación entre palabra y acción.
- c) La situación extra- lingüística que sirve de marco y que está contenida en el diálogo, o en las acotaciones.
- d) La existencia de contextos diversos para cada personaje.
- e) La autosuficiencia referencial y caracterizadora sobre la acción y los personajes. (Bobes Naves 1992: 263),

### 1.3.1.2. El diálogo y la conversación: principales diferencias

Muchas veces estos términos se emplean como sinónimos. Sin embargo son varias las diferencias entre estas dos disciplinas:

DIALOGO	CONVERSACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El diálogo exige la simetría de roles de los participantes por las normas que rigen los cambios de turno.</li> <li>- Tiende hacia un desarrollo predeterminado y avanza por argumentos.</li> <li>- Exige claridad, orden y no tolera cambios de tema, digresiones o temas secundarios que suplanten al tema central.</li> <li>- Hay unas normas pragmáticas a las que se somete el diálogo que a la vez garantizan ese modo especial de interlocución.</li> <li>- Se imponen normas y derechos para la participación de los hablantes y para que escuchen. Hay un principio de cooperación (el cual ya relató Grice)</li> <li>- No hay lugar para la improvisación y el tema ya está configurado.</li> <li>- El diálogo es cerrado, mantiene la unidad temática y las condiciones que son inherentes al proceso dialogal: se acaba cuando hay consenso de los interlocutores o cuando se acaba la información solicitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay respeto riguroso a los turnos.</li> <li>- Hay tantas intenciones como interlocutores, es espontánea y avanza por intervenciones.</li> <li>- Carece de unidad.</li> <li>- Pone su énfasis en la actividad de hablar en general y se destaca la iniciativa individual.</li> <li>- Al no tener un fin práctico, no se exige intervenir y ser escuchado con rigor.</li> <li>- Se puede improvisar y puede ser de cualquier tema “que surja”.</li> <li>- La conversación es abierta: no se puede señalar con certeza cuando empieza y cuando acaba.</li> </ul>

*Tabla 3. Principales diferencias entre diálogo y conversación. (Bobes Naves, 1992: 104)*

En el aula se empleará el diálogo, porque es una actividad programada, planificada, y hace que los alumnos de ELE aprendan las pautas pragmáticas óptimas. El teatro tiene como fuente principal de texto el diálogo: además de que las normas y turnos de palabra

ya están configurados en el texto teatral, nuestros alumnos tendrán la posibilidad de aprender el sentido de las palabras, de las frases, del por qué y para qué se dicen, gracias a los factores de signos no lingüísticos que tienen que ver con las ciencias ya mencionadas antes.

Forest (1956) afirma que la finalidad del diálogo no es la de intercambiar verdades poseídas, sino principalmente la de crear ideas. De aquí puede derivar, según Bobes Naves (1992: 37), una notable diferencia entre el teatro y la novela como géneros convencionales: el *teatro* hace una historia, la *novela* cuenta una historia. El diálogo, además de ser comunicación, es también intercambio y sobre todo, unidad de construcción donde las intervenciones que se realizan tienen en cuenta las anteriores para poder seguir avanzando.

### **1.3.1.3. Beneficios de trabajar con la gramática del texto dialógico**

Este apartado adelanta el comentario sobre las competencias que se pueden trabajar con el uso del diálogo a través del trabajo con las representaciones teatrales y el hecho teatral. Previamente nos referiremos al tipo de gramática que se puede trabajar gracias al texto dialógico:

1. Todo el campo de los llamados deícticos, cuyo uso se actualiza pragmáticamente. Estos elementos son más frecuentes en el diálogo que en otro tipo de discursos y nos ofrecen múltiples posibilidades de trabajo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera (Regueiro, 2011: 63 y 2004: 10)<sup>12</sup>:

- a) Uso más frecuente de deícticos personales, ya que se trata de un discurso directo.
- b) Frecuencia mayor de deícticos espaciales y temporales, por el mismo motivo.
- c) Predominio de tiempos verbales que pertenecen al mundo comentado, es decir, los situados en el eje temporal del presente, debido a ser lenguaje en situación.
- d) Predominio de índices de dirección al receptor: frases interrogativas, exhortativas, exclamativas, etc.
- e) Uso frecuente del metalenguaje, para precisar lo necesario cuando se observa que el interlocutor no ha entendido. Uso frecuente de la función fática.

---

<sup>12</sup> Incluimos el cuadro de competencias textuales y el tipo de gramática de cada texto (Regueiro, 2011: pp. 62, 63), en Anexo I, p. 5

Esto sin olvidarnos de ciertos índices del locutor como son las terminaciones verbales de primera persona, los índices espaciales de situación (como son los adverbios: *aquí, allí, lejos, allá, adentro, dentro, ahí, arriba, adelante, delante, adonde, dónde, donde, cerca, encima, atrás, detrás, etc.*), los temporales (*ahora, hoy, mañana, pasado, ayer, después, antes, todavía, recientemente, mientras, luego, aún, nunca, enseguida, temprano, cuando, recién, constantemente, ya, etc.*), los de relación de propiedad (poseivos: *mi, mío, mía, tu, tuyo, tuya, su, suyo, suya, nuestro, nuestra, vuestro, vuestra, cuyo/-a*, (posesivo relativo) etc.), de distancia (*éste, ése, aquel, esta, esa, aquella, tal, tales*), etc. El sistema deíctico en español tiene categorías de persona (pronombres, morfemas personales del verbo, demostrativos), de tiempo (lexemas plenos- *hoy, ayer-*, palabras vacías- *antes, después-*) y de espacio (adverbios de lugar: *aquí, ahí, allá*).

2. El trabajo con los conectivos que confieren unidad al discurso y ordenan las frases en un conjunto único. Son conectivos las conjunciones coordinantes y subordinantes, así como los adverbios sentenciales del tipo “no obstante”, “sin embargo”.

Enumeramos aquí, a modo de resumen, las principales categorías del texto dialógico que pueden ser trabajadas con la representación teatral:

- Los usos del presente.
- Los marcadores- conectores discursivos de la oralidad.
- Las onomatopeyas.
- La completa gama de fraseología española.
- Los signos de puntuación dialógicos, el imperativo (estándar y lexicalizado).
- Las perífrasis modales.
- El sustantivo.
- La interjección.
- Las oraciones con: aserción, exhortación, deseo, duda y posibilidad, exclamación, interrogación, etc.
- Los coloquialismos.
- Las repeticiones enfáticas.
- Los diminutivos.
- El discurso directo e indirecto.

- Las muletillas.
  - Las locuciones de todo tipo.
  - Los grupos lexicalizados.
  - Los diferentes deícticos.
  - Los modos del español.
  - Los adverbios de tiempo y lugar.
  - La connotación.
  - Los elementos no verbales.
  - Las hipérboles.
  - Las comparaciones.
  - Las anáforas.
  - Las elipsis.
  - Las frases hechas<sup>13</sup>...
3. Las normas de coherencia: según Van Dijk (1980)<sup>14</sup> , la coherencia es “una propiedad semántica de los discursos basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases”, cuenta con cuatro tipos de coherencia textual que se dan en el diálogo y que una vez trabajadas con ciertos textos teatrales seleccionados, pueden desarrollarse con el alumno extranjero:
- COHERENCIA SUPERFICIAL O COHESIÓN: se logra mediante recursos gramaticales como las referencias anafóricas, las concordancias, etc.
  - COHERENCIA GLOBAL O MACROESTRUCTURAL: permanece subyacente al texto. Es el conjunto y distribución de las partes para lograr una significación única entre todas.
  - COHERENCIA PRAGMÁTICA: según la situación pragmática en la que se desarrolle el discurso.
  - COHERENCIA INTERNA: se basa en la redundancia, la reiteración o incluso la repetición directa de lexemas o de semas. Es el conjunto de categorías semánticas pertenecientes a dicho discurso.

---

<sup>13</sup> Estos contenidos serán desarrollados en la propuesta práctica (ver 6.5.5.)

<sup>14</sup> Texto y contexto. Semiótica y pragmática del discurso. Madrid. Cátedra.



### 1.3.2. Las competencias en el texto dialógico

El concepto de competencia comunicativa tiene su origen en la Lingüística Teórica, en el marco de la gramática generativa, es interdisciplinar ya que incluye otras disciplinas como la psicología o la antropología. En 1965, Chomsky (cit. por Cenoz Iragui 2004: 449) hace una distinción entre la competencia y la actuación o *performance* que está relacionada directamente con el concepto de competencia comunicativa:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante- oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real. (Cenoz Iragui, 2004: 449)

El interés de Chomsky se centra en la creación de una teoría lingüística a través de las reglas gramaticales. Más tarde reconoció ciertos aspectos de la lengua como sistema, y la pragmática como competencia. Por centrarse en el conocimiento, deja de lado la capacidad o habilidad del individuo para utilizar la comunicación interpersonal consistente en utilizar una o varias lenguas. Llurdá reconoce de todas formas (2000, cit. por Cenoz Iragui 2004: 450), que la definición de Chomsky supone el punto de partida de varios estudios posteriores, y que la controversia ofrecida por la competencia lingüística ha favorecido la aceptación del concepto de competencia comunicativa como base fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas.

Cuando se habla de competencia comunicativa, se añaden aspectos como el carácter social de la competencia, la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto o los elementos del contexto sociolingüístico. Existe todo un entramado detrás que tiene que ver con la mirada del mundo de los individuos que realizan el acto comunicativo. Hymes aportó las bases de lo que llamamos competencia comunicativa, que incluyen el significado referencial y social del lenguaje, y refiriéndose a la gramaticalidad de las oraciones, si son correctas o no en el contexto. La sociolingüística, el carácter dinámico de lo comunicativo frente a lo lingüístico, etc. son algunas de las diferencias que el concepto de competencia comunicativa aportó a la naturaleza estática de lo lingüístico. Desde el aspecto lingüístico y generativo se estudian principalmente los aspectos sintácticos de la lengua como sistema. Es un trabajo más “de oficina”, que de

campo, sobre el terreno. Widdowson (1995 cit. por Cenoz Iragui, 2004: 452) expresa así las diferencias entre estos dos conceptos:

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible [...]. Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa.

Presentamos ahora dos modelos citados por Cenoz Iragui (2004) que reflejan el desarrollo de la Lingüística Aplicada y la importante influencia de la Pragmática y el Análisis del Discurso. El modelo de Canale y Swain (1980) distingue tres componentes en la competencia comunicativa:



*Gráfico 3.: Modelo de Canale y Swain (1980) de la competencia comunicativa*

El modelo de Bachman (1990) se ajusta al desarrollo de la lengua a través de la representación por sus características que provienen del área de evaluación de lenguas y trata de establecer las distintas dimensiones de la competencia comunicativa:

Competencia en la lengua			
Competencia organizativa: incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos.		Competencia Pragmática: se refiere a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación.	
Competencia Gramatical: similar a la de Canale y Swain.	Competencia textual: incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto.	Competencia ilocutiva: implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no.	Competencia sociolingüística: se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan registro, variedad dialectal y referencias culturales.

*Tabla 4. Modelo de Bachman (1990) de competencia comunicativa*

### **1.3.2.1. Las competencias que pueden desarrollarse con la representación en ELE**

En el año 2010 (de Agreda, 2010: pp. 91- 97)<sup>15</sup> realizamos una aproximación general de los contenidos que se pueden enseñar con el texto dramático y con los niveles del MCER, sin especificar un texto en concreto, sino el hecho teatral como referencia, intentado definir ciertos presupuestos que se podrían aplicar a cualquier texto dramático en lengua española. Intentábamos clarificar el nexa que existe entre el texto dialógico y las competencias del hablante. Con estos cuadros pretendíamos demostrar que con una buena programación, se podrían enseñar todas las subcompetencias de enseñanza de segundas lenguas: la sub-competencia gramatical, la léxico- semántica, la sociocultural, la pragmática, la discursiva, la estratégica y la comunicación no verbal, etc.

Algunos estudios de ELE -Renaudin (2012); Hidalgo (2012)- han buscado las relaciones del MCER y del PCIC con el teatro como texto desde el lugar que ocupa la competencia literaria en la competencia comunicativa. Dentro del MCER, saber

<sup>15</sup> En Anexo I, pp. 6- 12.

comprender textos literarios está dentro de los descriptores de la competencia de B2 y C2:

B2	C2
[...] Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo abstractos estructural o lingüísticamente complejo, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

MCER (2002, ci. por Hidalgo, 2012: 16)

A esta cuestión, añade Hidalgo (2012) que:

[...] el MCERL presupone, entre los propósitos comunicativos de la lengua, los usos estéticos de la lengua y, entre ellos:

- Representar obras de teatro con guión o sin él.
- Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Y, entre la descripción de tareas recomendadas, el MCERL propone la “interpretación de un papel en una obra de teatro”... (Hidalgo, 2012: 16)

Por otra parte, el PCIC (2006) da constancia en su apartado de “Referentes culturales”, en todos los niveles de competencia, del teatro español, de Hispanoamérica, del Siglo de Oro, del sainete, de dramas como *Don Juan* o *La Celestina*, etc.<sup>16</sup> El teatro, como texto literario, cubre las necesidades de los estudiantes hasta el nivel C2, postulándose como cultura con mayúscula y cultura con minúscula.

Muchas de estas ventajas que se dan en el uso pedagógico del teatro (además de todas las existentes en el plano corporal, kinésico, paralingüístico y cronémico) no son incluidas

<sup>16</sup> Concretamente:

- El teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo XX. *La Celestina* y la cuestión del género, el teatro nacional del Siglo de Oro, el teatro criollo, los grandes temas del teatro clásico español, el drama romántico y el don Juan, el sainete...
- Teatro español e hispanoamericano del siglo XX, teatro gauchesco, Valle- Inclán y el esperpento, teatro absurdistas hispanoamericano, el universo dramático de Lorca, el teatro humorístico español de posguerra, teatro social y de compromiso, teatro independiente...
- Teatro español e hispanoamericano más actual. (PCIC, 2006, en Hidalgo, 2012: pp. 18,19)

en la mayoría de los manuales de ELE: se trabaja con el diálogo, hasta con el teatro, pero no con el cuerpo.

La representación como técnica didáctica en ELE puede ser un motor de enseñanza donde la competencia comunicativa se puede desplegar tomando en cuenta todas las subcompetencias que ya hemos mencionado en los distintos modelos de competencia comunicativa. Dichas competencias, referenciadas en el PCIC y MCER, se pueden trabajar con la representación.

### 1.3.2.2. Competencias generales

Gracias a la representación como técnica didáctica en ELE, el alumno hace uso de:

- **Los conocimientos:** que según el MCER, se entienden como aquellos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. El conocimiento empírico de la vida diaria (organización de la jornada, comidas, medios de transporte, etc.); y de los valores y creencias compartidas por otros grupos sociales y regiones y los conocimientos ya adquiridos de un individuo, están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. Estos conocimientos comprenden: el conocimiento del mundo, el sociocultural y una consciencia intercultural. La representación como técnica didáctica y como manifestación escrita de la vida de los seres humanos (dependiendo del texto que se escoja para representar), es una fuente de este tipo de conocimientos: por ejemplo, se puede estudiar el papel que tienen las instituciones y la familia en muchos dramas *lorquianos*<sup>17</sup>. Todo texto teatral puede ser espejo de cierta franja del conocimiento del mundo, de la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y actitudes, del lenguaje corporal, de los ritos de las distintas sociedades, etc.
- **Las destrezas y las habilidades:** se trata de los procedimientos a la hora de desempeñar una acción (ya sea tocar el violín, conducir un coche o presidir una reunión) más que de los conocimientos declarativos. Es “el saber hacer”. Hay muchos tipos de destrezas y habilidades: las sociales, las interculturales, las

---

<sup>17</sup> Por ejemplo, las tragedias andaluzas de campo como son *Bodas de Sangre* donde unos jóvenes ponen en peligro con su traición la institución del matrimonio y cómo son castigados por ello; o *Yerma* donde la protagonista es infeliz en un matrimonio que no le da hijos y a pesar de ello no se resigna a la realidad que le toca vivir.

profesionales, etc. Teniendo en cuenta que la representación es una manifestación artística que imita la vida, los individuos que participan en la representación se enfrentan al aprendizaje de las destrezas y las habilidades que de la misma vida están imitando<sup>18</sup>. En este sentido, la representación permite su desarrollo desde la perspectiva de que lo que se está haciendo no es real o es “un juego”, pues se ejecuta dentro del marco de la representación, no de la realidad, sin embargo el actor-alumno realiza la destreza como si estuviera en el marco de la realidad.

- ***La competencia existencial:*** se considera la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver con la autoimagen y cómo entablamos una interacción social con las otras personas. Es el “saber ser”. En los textos nos encontramos con varios modelos que atañen a la moral y a la ética de los modelos sociales. Por ejemplo, cuando trabajamos con textos del Siglo de Oro, suele ser recurrente el tema del honor que regía la sociedad española de los SS. XVI y XVII. Cada personaje es un modelo de competencia existencial; y el trabajo del buen actor o del buen alumno que se enfrenta a la interpretación de un personaje consiste en saber descubrirla, que no es la suya, que es irreal, pero que en el marco de la representación se presenta como “algo real”.
- ***La capacidad de aprender:*** se trata de la predisposición hacia el aprendizaje de lenguas como en el de distintas culturas o personas o áreas de conocimiento, es decir, de aquello que es diferente. La representación pone en práctica la capacidad del ser humano de observar y participar en nuevas experiencias. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como la reflexión sobre el sistema de la comunicación y de la lengua, las destrezas fonéticas generales, las de estudio y las de descubrimiento y análisis. Siendo la comprensión y la expresión oral uno de los pilares fundamentales en la representación como técnica didáctica de ELE, todos estos factores son de especial importancia para nosotros.

### 1.3.2.3. Competencias específicas

Además de lo ya expuesto en este capítulo, la representación teatral permite trabajar con las competencias:

---

<sup>18</sup> Cualquier texto que escojamos representa la vida de ciertos individuos con sus destrezas y sus habilidades.

- ***gramatical:*** al conocimiento de los recursos naturales de una lengua y el poder utilizarlos se unen la morfología y la sintaxis, como posibilidades de trabajo a través de la representación.
- ***sociolingüística:*** hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y su relación mutua, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y las convenciones de interacción que lo regulan. Términos como intención comunicativa o convenciones de interacción, son manifiestos en la representación por varios motivos: el discurso dialógico es base de la representación y como tal, supone un ejercicio de la competencia sociolingüística; por otra parte, las intenciones comunicativas de los personajes muchas veces se esconden en lo que realmente se está diciendo<sup>19</sup>. Las normas de cortesía, los saludos, las formas de tratamiento, las expresiones de sabiduría popular (como los refranes o los modismos), o las diferencias de registro; pertenecen al ámbito de la competencia sociolingüística. La representación como técnica didáctica y como forma de comunicación entre seres humanos, corresponde a todas las características que dan lugar a que exista la competencia sociolingüística. Cualquier texto responderá siempre a la existencia de esta competencia.
- ***discursiva:*** se refiere a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y las estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. Para el MCER esta competencia se incluye dentro de las pragmáticas. La representación como técnica didáctica enseña al alumno estrategias como el turno de palabra, la flexibilidad ante las circunstancias, el desarrollo de descripciones y de

---

<sup>19</sup> Cuando un personaje está diciendo algo con sus palabras (hay una intención en el discurso hablado), puede estar diciendo todo lo contrario con el cuerpo (discurso de comunicación no verbal). La intención que más pesa es la del discurso no hablado.

narraciones, la coherencia y la cohesión dentro del discurso dialogado como del discurso escrito, etc.

- **estratégica:** una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona, como la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales para favorecer la efectividad en la comunicación, compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación. La comunicación no verbal es uno de los elementos base de la representación didáctica: gracias a la representación podemos enseñar a los alumnos ciertos comportamientos verbales que hacen que fluya la comunicación, por ejemplo, saber utilizar las manos en apoyo del discurso verbal del interlocutor, asentir cuando corresponde según las convenciones sociales, etc.
- **sociocultural:** es uno de los componentes que más pueden ser explotados en una clase de representación como técnica didáctica en ELE. Partiendo de la elección de textos que representen un entorno típicamente español, realizar este ejercicio es toda una práctica de dicha competencia<sup>20</sup>. Esta competencia específica está muy relacionada con la competencia general de la capacidad de aprender.
- **léxica:** es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo; la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. Por tener un soporte escrito, el texto, tanto la competencia léxica como la semántica se pueden trabajar con la representación.
- **pragmática:** es la Pragmática la ciencia que estudia los distintos actos del habla, y otros principios de la comunicación como la cortesía, la cohesión y la coherencia del discurso. La gran mayoría de las obras teatrales escritas están plagadas de actos comunicativos donde se le asigna a la Pragmática un papel central.
- **funcional:** trata de las funciones que se dan en el discurso para que exista la interacción entre los hablantes y para que dicho discurso pueda tener una continuidad, una finalidad y que exista una precisión y fluidez oral. Se divide entre macrofunciones y microfunciones. El discurso dialógico está acompañado de todas estas funciones y se pueden trabajar en una clase de ELE con la representación.

---

<sup>20</sup> En nuestro teatro encontramos innumerables ejemplos: por ejemplo, la situación del luto en *La casa de Bernarda Alba* de García Lorca o las escenas de taberna, que tan bien representaban hábitos de la sociedad española en *Lucas de bohemia* de Valle- Inclán.



- **fonológica:** supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de unidades de sonido, de los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, de la composición fonética de las palabras (sobre todo atendiendo a la estructura silábica de las palabras en la lengua española), y de la prosodia y la reducción fonética. La representación- teniendo en cuenta que la expresión y comprensión oral es base del discurso dialógico- puede ser un ejercicio completo para una buena pronunciación de los alumnos extranjeros que representan un texto en español. Ésta es una de las competencias que más se desarrollaría con la representación.
- **ortográfica y ortoépica:** la primera por ser la destreza y conocimiento en la producción y en la percepción de los símbolos que constituyen un texto escrito; y la segunda, por saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Ambas se pueden desarrollar con la representación planteando distintos ejercicios que las potencien.

#### **1.4. La personalidad lingüística**

##### **1.4.1. Algunos conceptos relacionados con la personalidad lingüística**

Antes de definir este nuevo concepto, se presentan algunas vertientes científicas que lo inspiran.

Titone (1995), en referencia al aprendizaje de segundas lenguas, define el multilingüismo como el proceso en que las personas acostumbradas a hablar un idioma durante la infancia comienzan a estudiar nuevos idiomas extranjeros en edad escolar. Define el plurilingüismo en relación a las personas que han aprendido más de un idioma desde la infancia. Existe una relación de pertenencia entre el yo (formado por el ser y condicionado por la relación con el entorno y su conciencia de identidad) y el idioma aunque "suele ser el yo inconsciente antes que el consciente el que depende de la experiencia lingüística". Cuando ocurre una experiencia de este tipo, coexisten dos personalidades. Sin embargo, este rasgo no implica comportamientos patológicos o esquizoides y como dice Titone,

[...] aun si existe una doble personalidad en un individuo bilingüe coordinado (o perfectamente bilingüe), esta duplicidad no implica la presencia de rasgos patológicos sino, por el contrario, que dicha persona disfruta de una riqueza

profunda que no sólo le permite asimilar mundos diversos, sino también poseer poderosos mecanismos de defensa (Titone, 1995: 42,)

Se sabe que este tipo de individuos tienen un grado más elevado en relación al desarrollo metacognitivo y del metalenguaje. Se ha demostrado que los individuos bilingües poseen los idiomas como una marca de identidad que puede ser utilizada en distintos marcos de expresión y de adaptación. Poplack (1980), por ejemplo, demostró este aspecto en comunidades de habla hispana como lengua materna que vivían en países de lengua angloparlante. Los beneficios del bilingüismo en relación a los procesos cognitivos, la edad y la mejora de las funciones ejecutivas del lenguaje en el cambio de idiomas y la atención que los medios recientemente han puesto sobre este fenómeno han sido estudiados por Abutalebi y Clashen (2015)<sup>21</sup>, Kirkicci (2003), Romaine, 1995; Edwards, 1995 –estos dos últimos cit. por Kirkici (2004: 115), etc.

Sin embargo, el concepto de personalidad lingüística va más allá de los estudios relacionados con el bilingüismo. Ser competente en otro idioma con nivel nativo implica factores relacionados con la competencia cultural, la competencia estratégica y los conceptos relacionados con las ciencias no verbales, porque la personalidad lingüística no solo se refiere al dominio lingüístico. Tal vez, Rabault (2011: 7) está intentando definir estas esferas cuando afirma que el bilingüismo “implica una serie de factores no lingüísticos que no se han contemplado en la mayoría de las definiciones. Así, el bilingüismo se presenta como un fenómeno multidimensional, difícil de explicar en una definición”.

Encontramos en Koryakina (2013) referencias sobre el término “personalidad lingüística” que tal vez llenen el sentido de definición que queremos dar. Así, Koryakina:

[...] was first introduced by V.V. Vinogradov who determined the means of description of author's and character's linguistic personality on the material of fiction literature (Anikin, 2004). [...] S.G. Vorkachev identified three main approaches to the understanding of linguistic personality. He noted that "linguistic personality" means "person as a native speaker," taken from his ability of speech activity, i.e. complex of psychological and physical qualities of an individual,

---

<sup>21</sup> Citan los recientes comentarios de los medios periodísticos y políticos en relación al aprendizaje de la lengua extranjera y el bilingüismo: The Guardian afirmó que "el aprendizaje de una lengua extranjera puede aumentar el tamaño de su cerebro" (4 de septiembre del 2014), y Michael Gove, el secretario de Educación anterior del Reino Unido, señaló en una entrevista con The Guardian (30 de septiembre de 2011) que " el aprendizaje de idiomas te hace más inteligente".

allowing him to make and perceive speech works - speech person. [...] On the whole, secondary linguistic personality is defined as a person's ability to communicate in an intercultural level. (Koryakina 2013: pp. 2, 3)

Petrovna Fesenko (2013) completa la definición planteando que esta *personalidad lingüística* se basa en

the broad one – as an abstract model for a number of language carriers and the narrow one – as asystematized combination of language and verbal units that are typical of a certain native speaker. Linguistic personality is displayed not only as a multilayered and multi-level phenomenon that comprises the semantic, cognitive and motivation-pragmatic levels. (Petrovna Fesenko, 2013: 1)

Estas dos citas se refieren a la información que relaciona la personalidad lingüística con “person as a native speaker” y “the broad one (...) as asystematized combination of language and verbal units that are typical of a certain native speaker”. Sistematizando este concepto a la enseñanza de LE podría decirse que la personalidad lingüística es la habilidad del aprendiente de una LE por ser, comportarse y hablar como una persona nativa de esa lengua que no es la suya y está aprendiendo. Esta habilidad puede darse de manera consciente o inconsciente en el sujeto que aprende la LE: no es exactamente bilingüismo tanto en cuanto el proceso bilingüe se suele relacionar con franjas de aprendizaje que se dan en la infancia. Este concepto tiene que ver más con el proceso que se da en el aprendizaje de LE por parte de individuos adultos o adolescentes.

Llevar este concepto a la vida real permite comprender la personalidad lingüística cuando se escucha a un individuo que no es nativo y sin embargo habla la lengua meta con un acento casi perfecto. La misma situación puede darse a la inversa: un individuo que gramaticalmente se desempeña muy bien en una LE y, sin embargo, su acento indica a grandes rasgos que pertenece a otro país con otra LE. El primer ejemplo podría ser el de un sujeto que ha adquirido un porcentaje alto de personalidad lingüística y el segundo, el que se corresponde con la situación contraria: un sujeto cuyo acento indica su origen extranjero con un desempeño en la lengua casi perfecto.

Las personas, de una manera consciente e inconsciente, se comportan o intentan comportarse de una manera diferente, sin dejar de ser ellos mismos, cuando hablan en una LE: por el conocimiento compartido con el mundo, por aprendizaje, por la experiencia y conocimientos previos, se crea en el imaginario colectivo un “yo nativo”

al que aspirar como hablante de esa LE. Gestos, tonos, modulaciones en la voz, comportamientos que tienen que ver con la esfera física (proxémica, paralingüística y kinésica), mensajes lingüísticos propios de la lengua meta, situaciones culturales que nos hacen comportarnos socialmente de una manera distinta, etc. todos estos y muchos más factores se corresponden con el objetivo del hablante de poder adquirir dicha personalidad. Todos los conceptos que hemos señalado anteriormente (ciencias no verbales, competencia pragmática, competencia cultural, etc.) pueden definir el sentido de esta personalidad.

#### **1.4.2. Las neuronas espejo y su relación con la personalidad lingüística**

Podemos acudir a la neurociencia y comprenderemos que el aprendizaje de una LE está muy relacionado con la personalidad lingüística. Las llamadas neuronas espejo han sido estudiadas en los últimos años. Éstas fueron investigadas por Rizzolatti en 1996 al observar la existencia de un tipo específico de neuronas que se activaban en los monos cuando éstos realizaban alguna actividad específica con las manos (comer maní, rascarse, etc.) imitando lo que otros monos hacían. Las neuronas espejo son “una neurona que se activa cuando un humano realiza una acción y cuando otro humano observa la acción realizada por éste. Las neuronas espejo por lo tanto “reflejan” las conductas, como si el observador mismo estuviera realizando la acción” (OCDE, 2007: 418). En el aprendizaje de una LE la imitación es esencial. Los humanos somos imitadores excepcionales:

Los humanos somos especialmente talentosos para imitar a otros. Nos sentimos tristes e incluso lloramos cuando vemos a alguien sufriendo, nos sonreímos y reímos cuando oímos a otras personas reírse (aun si oímos a una persona desconocida riéndose al lado de nosotros en un autobús... algunas risas son particularmente “pegajosas”). Un precursor a todas estas preguntas está ya presente en el nacimiento. Si nosotros sacamos nuestra lengua a un recién nacido, él hará lo mismo. La cuestión de saber el mecanismo neuronal preciso que subyace la imitación ha sido muy escurridizo y hasta hace muy poco era un misterio. (OCDE, 2007: 262)

El instinto imitador controlado por nuestro cerebro se dispara siempre que un comportamiento puede ser imitado. Esta respuesta es denominada por los científicos como *imitación automática* (Brain Games, 2013).

En el aprendizaje de cualquier habilidad o competencia el ser humano imita no solo por necesidad sino por demanda biológica. Cuando vemos, oímos, o sentimos lo que otro humano hace, nuestras neuronas espejo se activan recreando ese comportamiento que acabamos de ver realizado. Se ha demostrado en diversos estudios la importancia en la evolución del lenguaje de los homínidos gracias a las neuronas espejo (Li y Hombert, 2002; Miller, 2013; Redish, 2013, cit. por Miller, 2013: 1, etc.) Incluso, al respecto, Li y Hombert (2002: 183- 184) comentan que:

Let us explain. Any person who is fluent in two or more unrelated languages or more is likely to have noticed that being fluent in a language requires much more than internalizing the grammar and acquiring a good vocabulary of that language. One needs to know how to say things in a language, and how to say things in a language requires an enormous amount of knowledge beyond syntax and morphology. A person can master all of the grammatical principles of a language, possess a large vocabulary in that language, but if that person has not learned the myriad ways of saying things in that language, s/he will not speak like a native speaker. In other words, such a person's utterance is likely to be unidiomatic or not in agreement with the ways native speaker say things. [...] The important point is that the ways of saying things tend to be unique to a language or a group of closely related languages, and they are not confined to a few special expressions. [...] A language can be viewed as being (among other things) a code for saying things. There are a number of conventions that constrain how things should be said in a language generally or in particular contexts. Here I will mention only the general maxim: be idiomatic. This means, roughly, that the speaker (author, translator, etc.) should express the idea in terms that native speakers are accustomed to. <sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Traducción: "Vamos a explicarlo. Cualquier persona con fluidez en dos o más idiomas no relacionados es más que probable que haya notado que la fluidez en un idioma requiere mucho más que internalizar las reglas gramaticales y adquirir un buen vocabulario de ese lenguaje. Uno necesita saber cómo decir las cosas en un idioma, y cómo decir las cosas en el idioma requiere un enorme conocimiento más allá de la sintaxis y la morfología. Una persona puede dominar todos los principios gramaticales de una lengua, poseer un amplio vocabulario en ese idioma, pero si esa persona no ha aprendido las miles de maneras de decir las cosas en ese idioma, él/ ella no hablará como un hablante nativo. En otras palabras, la expresión estará más cerca del registro idiomático cuanto más se acerque a las maneras de la expresión nativa. [...] El punto importante es que la forma de decir las cosas tiende a ser única para un idioma o un grupo de lenguas estrechamente relacionadas, y no es algo confinado a algunas expresiones especiales. [...] Un lenguaje puede ser visto como (entre otras cosas) un código para decir las cosas. Hay una serie de convenciones que restringen cómo hay que decir las cosas en un lenguaje general o en determinados contextos. Aquí voy a mencionar únicamente la máxima general: [lo que se dice ha de tener un]

El aprendizaje de la lengua, como ya hemos apuntado, también requiere un aprendizaje social (Mayr, 1963; Plotkin, 1988; cit. por Li y Hombert, 2002: 188), que hace que los seres humanos imiten comportamientos que van más allá de lo lingüístico (recordemos que, de la información del mensaje comunicativo, sólo el 7% son palabras: todo lo demás es comportamiento físico, actitudes, modulaciones de voz, microexpresiones de nuestra cara, etc – History Channel, 2014). Estas cuestiones se relacionan con el comportamiento simbólico que todos los homínidos poseemos. El lenguaje es símbolo y no solo palabras:

Non-human primate communicative signals are typically multi-modal, involving visual as well as auditory, and sometimes tactile channels. But their visual (such as facial expression, body postures) and tactile communicative signals are even more transparent as manifestations of their emotional and motivational states. (Li y Hombert, 2002: 201)

Este comportamiento se aprende y se otorga a las generaciones posteriores como una suerte de herencia biológica. Y esta herencia es compartida por los seres humanos que intercambian una lengua: “In other words, as the epigraph to this paper implies, language as a mode of communicative action only exists by virtue of the matching subjectivities of its users. Neural support for this intersubjective process may come from “mirror neurons” [...] (Studdert- Kennedy, 2002: 207)”.

La interacción dialógica, base de la comunicación, es una de las consecuencias de las capacidades humanas extraídas de la existencia de las neuronas espejo. Pero además, tenemos otras:

- First, integration of different abilities is a basic characteristic.
- Second, the mirror neurons characterize human beings at the very beginning as directed in various respects: socially, dialogically, purposefully, intentionally, interactively, cognitively.
- Third, human beings are part of the world. They can perceive the world only insofar as their abilities allow it. There is no reality as such, only reality as perceived by human beings through the filter of their abilities. (Weigand, 2002: 231)

---

registro idiomático. Esto significa, más o menos, que el hablante (autor, traductor, etc.) debe expresar la idea en términos en los que los hablantes nativos están acostumbrados ”

Dentro de la lengua, el concepto de *performance* como actuación del mensaje comunicativo es esencial para poder crear una realidad propiamente comunicativa. Este concepto cristaliza en diversos comportamientos que están lejos de ser solo palabras gramatical, morfológica, sintáctica y léxicamente bien construídas. Hay todo un aparato de términos ya mencionados y relacionados con la comunicación no verbal y las otras ciencias comentadas que definen el 93% del corpus comunicativo entre los seres humanos. El concepto de competencia integra el de actuación o *performance*. Así, Weigand (2002: 232) explica que:

Human competence has to be understood as competence-inperformance. It is simply a myth to assume that our object, human dialogic interaction, could be represented by a closed rule-governed system of competence. Trying to describe the complex by simple rules cannot be the method we use to address the complex; it is the method of avoiding it. In the end, it turns out that the natural complex object has disappeared; rule-governed methodology has become a new artificial object.

La interacción dialógica es un todo complejo relacionado con el lenguaje simbólico y difícil de encasillar en determinado tipo de reglas o convenciones. Análogamente, la neurona espejo puede representar todo este complejo integrador. Estamos hablando entonces de una parcela que supera a la palabra “lenguaje”: “Speech is a behavior that is observable (unlike language with its structures and meanings), as well as explicitly located in the here-and-now of a current situation in the world [...]” (Stamenov, 2002: 264). La cultura, adherida al lenguaje que se aprende, también se aprende y la cultura es habla y viceversa<sup>23</sup>. La importancia de las neuronas espejo en LE ha sido reseñada por autores como Klein (2012) o Pérez de Herrasti (2013).

Y, por añadidura, en relación al aprendizaje de una LE este impulso biológico y vital, del que estamos hablando en relación con las neuronas espejo y el aprendizaje de una LE, es un proceso del que el estudiante de la lengua extranjera es consciente, es decir: por supuesto, este estudiante desea hablar la nueva lengua como si fuera un nativo y pone todo su empeño en ello. Surge un esfuerzo en pro de obtener una competencia comunicativa excelente.

---

<sup>23</sup> Pérez de Herrasti escribe a este respecto varias tesis recogidas en su libro *Gramática de la cultura* (2010) en relación a la importancia de la competencia intercultural cuyo análisis en relación a la personalidad lingüística y la representación teatral como técnica didáctica en este capítulo realizamos.

Por otro lado, se ha demostrado que las neuronas espejo son un indicador para conseguir el éxito social. Es decir, cuando hablamos, nos movemos, interactuamos de manera semejante a los otros sujetos en la interacción social y comunicativa, creamos lazos y vínculos más fuertes que si hacemos lo contrario (Brain Games, 2013). Con una LE, y el éxito en un mejor aprendizaje, ocurre lo mismo.

#### **1.4.3. La personalidad lingüística según la opinión de los expertos**

Son varios los autores que, sin definir este concepto conscientemente, se han referido a la relación de las técnicas teatrales con el proceso de adquisición de la personalidad lingüística. Torres Núñez (1996) recoge varios de los autores anglosajones que se acercan al término sin llegar a definirlo: por ejemplo, Linnell (1985: 10, en Torres Núñez, 1996: 46) habla de textos apropiados para la clase de LE para que el alumno pueda alcanzar el concepto de *appropriateness* que se refiere “al nivel léxico del curso, a la habilidad de adaptar nuestra conversación a la situación en que nos encontramos y también a los intereses de nuestros alumnos” (Torres Núñez, 1996: 46). Maley y Duff (citados por Torres Núñez, 1996: 46) definen *appropriateness* como las destrezas (adaptabilidad –es decir, la capacidad de adaptación de nuestra lengua según el sujeto con el que estemos hablando-, velocidad de reacción, sensibilidad de tono, comprensión y anticipación) que son las que menos aparecen en los textos tradicionales de enseñanza de LE. Pit Corder (1973) entiende que

[...] aprender una lengua extranjera significa aprender a ver el mundo como los “speakers” de la lengua en cuestión lo ven habitualmente (p. 77). Y este proceso lleva implícito el aprender “su cultura”, la cultura de esta lengua. No podría ser de otra manera porque la cultura, definida en términos antropológicos, es –como señala José A. de Marco, en *Encuentro Teatro y Educación*- “la forma de pensar, sentir, actuar y percibir de un grupo humano” (p. 69) (Torres Núñez, 1996: 47)

Finocchiaro y Brumfit (1983, 29, cit.por Torres Núñez, 1996: 47) relacionan el habla de un nativo con todos aquellos elementos que, además de tener en cuenta los factores paralingüísticos y de comunicación no verbal, integran los culturales ya que “la combinación del sonido, la gramática, el léxico y los sistemas culturales” están reflejados en todas las frases. Para ambos autores, el teatro es un puente perfecto para conseguir el



*habla del nativo*. Los referentes culturales de ELE se encuentran a modo de glosario en el PCIC, y han de ser integrados en textos teatrales para que nuestros alumnos los representen<sup>24</sup> para crear alumnos competentes lingüística y culturalmente. Smith (1984: 13, cit. por Torres Núñez, 1996: 48) cree

[...] que una persona que está aprendiendo una lengua y una cultura extranjera es como un actor. Y compara al actor con el “language learner”. Según él, para comprender la vida interior del personaje, su cultura, su pasado, sus filosofías, sus amores, sus odios y sus miedos. Sólo después de aprender todas esas cosas (...) puede un actor conocer verdaderamente lo que quiere decir con sus palabras (...) (Torres Núñez, 1996: 48)

Para Torres Núñez, y como se especifica en 1.1.2., la creación de un teatro de entorno puede acercar a los alumnos al concepto de personalidad lingüística, entendiendo por entorno “poner al alcance de los alumnos una cultura diferente, acercándola a su experiencia mediante un punto de referencia que una las dos culturas” (Torres Núñez, 1996: 48). Cada cultura y cada lengua tienen movimientos, tonos, formas de expresión, ironía, etc. propios. El teatro en el aula, como espejo de su LE, intenta reproducir esa escala de pertenencia lingüística. No hay lengua que pueda huir de este constructo:

En este punto recurrimos por comparación a Yoshi Oida. Él nos recuerda que en el teatro clásico japonés cada intérprete asume los movimientos de una obra como si de una pieza de danza se tratara. Cada paso, cada gesto, cada entonación, está determinado por la tradición transmitida de actor en actor. Estas formas verbales y físicas se denominan *kata*. En cuanto son dominadas en su compleja totalidad por el intérprete, se le permite una pequeña personalización o distinción singular. Los límites son estrechos y se define ese momento como el aporte de una mínima coloración a la conducta tradicional. (Eines, 2011: 71)

---

<sup>24</sup> En relación a esta cuestión, en el año 2012 realicé junto a los alumnos sinohablantes del curso de inmersión del CCEE la creación y representación obra de teatro *Mis primeros meses en Madrid*. Esta obra recoge varios sketches inspirados por las experiencias de los alumnos y relacionados con el contraste cultural entre China y España a los ojos de un adolescente del país asiático. Los alumnos realizaron la representación el día 23 de abril y fue una experiencia muy satisfactoria (se llegó a crear un grupo teatral bautizado *Espachina* y se realizó un posterior taller de teatro que contó con la participación de un gran número de alumnos) y de la que bebe esta tesis doctoral. Para ver los textos del espectáculo ver Anexo III, pp. 245- 264.

En relación a la opinión de estos autores y desde la disciplina de la antropología y la cultura popular, Fo (1998: 58) cita a Plejánov (1856- 1918), teórico ruso y estudioso del comportamiento humano asociado a la esfera física y los gestos, el cual sostenía que

la gestualidad de los pueblos se determina por su relación con la supervivencia [...]. Plejánov descubrió –estudiando la gestualidad de cientos de pueblos diferentes- que el ritmo, el tiempo del gesto en la acción al realizar un trabajo o una serie de oficios fundamentales para la supervivencia, determinan las líneas generales del comportamiento del hombre, su *attitude*, como dicen los franceses, es decir, la actitud que después mantienen al realizar otras actividades que podríamos llamar accesorias de la vida, como bailar, cantar, jugar, efectos todos que están ligados, en la forma en que se realizan, al oficio de fondo que se hace para vivir.

Toda cultura tiene su propio aparato gestual que está vinculado, desde los orígenes, a la supervivencia de cada pueblo. La personalidad lingüística está definitivamente unida a este concepto que radica en la diferencia de la expresión corporal de cada uno de los pueblos existentes hoy día. Este concepto tiene necesariamente su reflejo en el idioma cuya esencia no deja de ser comportamiento físico (recordemos que un 93% de lo que se comunica en un mensaje no son las palabras sino la comunicación no verbal).

Por último, nos referiremos al concepto de la personalidad lingüística en relación al autoconcepto que el alumno pueda tener de sí mismo. El término de autoconcepto se ha relacionado en diferentes estudios con el de la autoestima (Roncel Vega, 2008). Como veremos en el punto 2.5., la autoestima es una de las capacidades que se potencian a través de la representación.

La representación como técnica didáctica puede ser un motor definitivo para practicar la adquisición de la personalidad lingüística. Se puede animar a nuestros alumnos en la creación de muestras y representación de textos literarios que les introduzcan en situaciones donde puedan desarrollar este concepto.



## CAPÍTULO 2: LA DRAMATIZACIÓN DEL TEXTO DIALÓGICO

En el anterior capítulo se ha presentado el texto dialógico teatral en su dimensión teatral, no verbal y lingüística. La dimensión teatral del texto dialógico se compone de varias esferas: la memoria, las acciones y el objetivo, el entorno y los factores de la comunicación no verbal (proxémica, kinésica, paralingüística y cronémica). Cada una de ellas tiene un gran potencial para el aprendizaje de la L2 en base a la técnica de representación teatral. La dimensión no verbal contempla principalmente las ciencias no verbales como la Proxémica, la Kinésica, etc. los gestos teatrales y la Pragmática.

La dimensión lingüística se refiere fundamentalmente a aquellos aspectos relacionados con las subcompetencias que marca el MCER, la competencia gramatical, la discursiva, la fonética y fonológica, la ortoépica, etc. Por último, se alude al concepto de la personalidad lingüística relacionado con el autoconcepto del hablante. Creemos que la personalidad lingüística puede ser desarrollada mediante nuestra técnica de representación teatral.

En este capítulo se analiza la dramatización, con sus múltiples variables, y de cómo ha sido practicada en el mundo de ELE y L2.

### 2.1. ¿Qué es la dramatización?

#### 2.1.1. Enfoque general

En primer lugar, cabe preguntarse qué significa exactamente dramatización y cuál es su alcance didáctico en el aula de LE. Según el Diccionario de la Real Academia (DRAE) la dramatización es “la acción y efecto de dramatizar” y dramatizar, en su primera acepción, “dar forma y condiciones dramáticas”. Estas definiciones, aunque correctas, no reflejan el alcance didáctico del término. En pro de poder desarrollar esta cuestión, recogemos la definición de varios autores (citados por Mansour Alrajhni, 2013: 28) que interpretan la dramatización

- Como *Drama*: según Holden (1981), es un término genérico que reúne todas las actividades que implican el concepto de "vamos a fingir", en las que el alumno se proyecta imaginativamente en otra situación, o en la piel de otra persona, utilizando los recursos lingüísticos propios para comunicarse oralmente.

- Como *Dramatización*: según Stern (1987), son actividades teatrales donde se representan (“se dramatizan”) obras con un guion establecido, cuentos, etc. dando un peso específico a los diálogos de las piezas escritas.
- Como *Improvisación basada en una idea de guion*: según Dougill (1987), uno de los componentes de las actividades de teatro, que se utiliza para reducir la rigidez y la dependencia de un guión establecido. Así, se les dice a los estudiantes que improvisen la escena, con una idea de guion preestablecida (“en el supermercado”), a través de sus propias palabras.
- Como *Competencia Oral*: según Oller (1979), es la producción oral apropiada según la definición de los criterios propuestos de la competencia comunicativa en pronunciación, gramática, vocabulario, fluidez, comprensión.
- Como *Juego de lectura*: según Dougill (1987), es la actividad teatral en la que los alumnos realizan un guión cuyas frases pueden leer cuando sea necesario a la hora de hacer la dramatización (“pueden decir la frase y mirar arriba”<sup>25</sup>).

La dramatización va más allá de las definiciones que recoge el DRAE (más relacionadas con la conversión al formato teatral de textos que en su origen no lo eran: “dar condiciones dramáticas”). La dramatización, por su particularidad, engloba un conjunto, como pilares que forman su identidad, de juegos o actividades teatrales, entre los que destacan el mimo, el *role play*, la simulación y la improvisación. Zyoud (2010) recoge la definición de estas actividades según varios autores:

- Mimo: según Dougill (1987) es "una representación no verbal de una idea o una historia a través del gesto, el movimiento y la expresión corporal", enfatiza los rasgos paralingüísticos de la comunicación, ayuda a desarrollar el poder de la imaginación y es un reforzador de la memoria por medio de la asociación visual, y la recuperación de los elementos del lenguaje (Rose, 1985). Su fuerza radica en que el propio mimo puede actuar como catalizador para generar y provocar idioma antes, durante y después de su desarrollo. Puede ayudar a corregir el lenguaje en la mente de los estudiantes.
- Juego de rol (*role play*): técnica dramática basada en la reproducción de una situación comunicativa donde cada estudiante asume un rol para, según Blatner

---

<sup>25</sup> La traducción en inglés: *the students could carry the script and they could read the sentence, then look up and say it, referring to the script only when necessary* (Mansour Alrahnji, 2013: 28)

(2002), explorar situaciones sociales complejas. A los participantes se les asignan unos roles para un escenario determinado. Mediante la simulación de la realidad, los estudiantes se han de preparar y practicar posibles situaciones futuras. Livingstone (1983) ve el juego de roles como una actividad de clase que da a los estudiantes la oportunidad de practicar los aspectos lingüísticos y de comportamiento para fuera del aula<sup>26</sup>. El sociodrama y el psicodrama suelen realizarse como juegos de rol.

- Simulación: según Jones (1980) la simulación es una técnica dramática en la que los alumnos se convierten en participantes en un evento y le dan forma. Los alumnos tienen roles, funciones, deberes y responsabilidades dentro de una situación estructurada que implica la resolución de problemas. Las simulaciones se realizan generalmente como un conjunto estructurado de circunstancias que reflejan la vida real y en la que los participantes actúan según las instrucciones. Jones (1982) las define como "una realidad de funciones en un entorno simulado". Los juegos de rol se utilizan dentro de las simulaciones. Esta técnica puede ser aplicada especialmente en el desarrollo de actividades para fines específicos.
- Improvisación: según Landy (1982) la improvisación es un conjunto de acciones sin guión ni ensayos y es espontánea. Previamente a realizar una improvisación, el maestro da unas instrucciones mínimas, que incluyen la descripción de lo que el/los improvisador/ es es/ son, donde está/n y que está/ n haciendo allí. Según McCashin (1990) el enfoque de la improvisación se basa en ayudar a los alumnos a descubrir sus propios recursos, que fluyen de sus ideas más imaginativas y sentimientos más fuertes. Los participantes adquieren libertad como autodisciplina y capacidad de trabajar con los demás.

El drama en la educación se define en contraposición al término *teatro* educativo. La diferencia principal es que la dramatización consiste en todas aquellas actividades teatrales en las que no se realiza –como sí se da en el *teatro*– la representación de un texto sobre un escenario ante un público: no tiene por qué existir la memorización, ni la repetición, ni los ensayos que se ha de dar en toda representación teatral<sup>27</sup>. La

---

<sup>26</sup> Para completar la definición de juego de rol ver 2.4.1.

<sup>27</sup> En este sentido, son significativas las palabras de Dorrego y Ortega (1997), cuando en la introducción de su estudio para trabajar las técnicas dramáticas en clase comentan que:

conceptualización del drama se relaciona con “el proceso” y la del teatro, como “producto”. Boquete (2012: 191) asume que uno de los objetivos metodológicos a la hora de implementar la dramatización en el aula es “que queden claras las diferencias entre juego dramático, enfocado a estimular el aprendizaje, y espectáculo teatral o representación final de un texto teatral”. Magariño (1996: 208) diferencia la dramatización de todo lo que pueda remitirnos al género literario del mismo nombre por

[...] toda esa gama de actividades que tienen como objeto común el conseguir que el alumno produzca creativamente su propio lenguaje, proyectando los conocimientos adquiridos en la nueva lengua, así como plasmando una buena dosis de su propia personalidad y de su forma idiosincrásica de ver el mundo, a través de una interrelación con los restantes miembros de la clase.

Definir la oposición drama contra teatro<sup>28</sup>, desde un punto de vista etimológico como didáctico, es importante para la explicación del primero en educación. Es importante resaltar la condición de la dramatización como un constructo cuyo significante pertenece a varios significados, por lo que se ha definido de diversas maneras: juego dramático, juego de rol (*role play*), improvisación, *performance*, escenario, simulación, dramática creativa, sociodrama, juego de expresión, juego teatral, etc. Cuando hablemos de dramatización, nos referiremos a estos significantes que hemos mencionado. Todos ellos forman parte de la dramatización.

### 2.1.2. Diferencias etimológicas entre Drama y Teatro

Torres Monreal (1996) recoge la diferencia etimológica de los términos drama real, relato (oral o literario) y teatro como ficción:

- ***Drama real***: el término δράο (drao) significa ‘hacer’. El drama se encuentra fuera, es un hecho no acabado, es una δῖναμις (dynamis), un ‘hacerse’. (Es decir

---

“[...] esto no significa que vayamos a hacer teatro, palabra que suele asustar. No tendremos que memorizar mecánicamente las palabras escritas por otra persona, ni vamos a convertir la clase de idioma en un coliseo con su escenario y sus butacas, ni mucho menos transformar al estudiante en un actor profesional (aunque posiblemente se esté representando cuando se habla de un idioma no materno). Lo que vamos a hacer es utilizar ciertas técnicas que el teatro nos brinda para nuestro uso específico; nuestro trabajo va a consistir en que esas técnicas formen parte de cualquier clase o método de aprendizaje del español de una forma nueva, diferente y alegre (Dorrego y Ortega, 1997: 7).

<sup>28</sup> Torres Núñez pone nombre a esta cuestión en su trabajo de 1993 titulado “Drama VS Teatro”.

no es un *ergon*: hecho acabado, sino un *fieri*: hecho realizándose). El drama-*fieri*- se realiza en un presente progresivo donde cabe un antes inmediato. Este *fieri* equivale al drama real al cual podemos dar el nombre de “taller sobre dramatización”, y que entendemos como un acontecimiento que se desarrolla aquí y ahora. Las acciones se desarrollan conjuntamente con las palabras. Si hay varios individuos en la acción, se tenderá al diálogo; si solo hay uno, al monólogo. El drama ha de tener un **qué** (una acción real, *in fieri*, en presente progresivo), un **por quiénes** (los individuos- agentes), un **con qué** (elementos inherentes al drama como objetos, vestuario, un lenguaje en su sentido estricto y otros lenguajes como paralenguaje, kinésica, dérmica, etc.), un **dónde** (un marco especial con elementos físicos que lo configuren) y un **cuándo** (el momento en el que se realiza la acción).

- **El relato, oral o literario**, como ficción del drama: el *επος* (epos) o relato de realidades ya pasadas de manera oral o escrita, una historia pasada que nosotros convertimos en discurso. Todo, personajes, lenguajes y situaciones, será evocado.
- **El teatro como ficción**: el teatro, frente al relato, representa fielmente el drama real. El drama- teatro re- presenta, en su doble acepción, muestra lo nuevo y lo hace presente.

Esquemáticamente, las diferencias entre los tres grupos:

Drama real	Relato oral o escrito	Drama Espectáculo
Acción auténtica en pres. progresivo	Relato de la acción en pasado	Re- presentación en pres. progresivo
Con personas reales y diálogos reales	Narrador que, ocasionalmente, reconstruye los diálogos	Personajes en diálogo
Espacio y objetos reales	Espacio relatado	Esp. Reconstruido icónicamente

Tabla 5. Diferencias entre drama real, relato oral y teatro (Torres Monreal, 1996).

Torres Monreal comenta algunas de las diferencias entre teatro y drama y relaciona el primero con ilusión (del lat. *illudere*, derivado de *ludere* ‘jugar’). Sobre el teatro en nuestro siglo, que intenta acercarse al drama real huyendo de la visión aristotélica, surgen cuatro propuestas:



- a) Teatro ceremonial: las acciones, el vestuario, los objetos, el lenguaje, etc. están ya instituidos, siempre se repiten y son los mismos. La acción se sitúa en un presente atemporal. La ceremonia eucarística, como ritual que reúne estas características, sería uno de los antecedentes originarios. Este tipo se relacionaría con propuestas del teatro más actual, de autores como Genet, Arrabal, Grotowski, etc.
- b) Teatro de la crueldad de Artaud: el actor, más que re-crear icónicamente, debe crear su personaje desde dentro de la ejecución del drama; no debe fingir, debe vivir. Se intenta suprimir la representación en lo que se refiere a engaño.
- c) Psicodrama: donde el individuo aspira a la autocatarsis a través de la muestra de su propio drama vital.
- d) Drama real: teatro dentro del teatro. Ejemplos como el de Pirandello<sup>29</sup> o Cervantes con su *Retablo de las maravillas* son más que reseñables en este tipo de teatro. Se introduce la acción teatral dejando claro que es una acción teatral, no una representación. Los actores nos desvelan el carácter ficticio del teatro.

### 2.1.3. Diferencias didácticas entre el Drama y el Teatro

Eines y Mantovani (2008) recogen las diferencias más importantes entre Teatro y Drama o Juego dramático. Una de las diferencias principales, que defenderán muchos de los investigadores, es que el teatro- no así el drama- al tener en cuenta el producto final y no el desarrollo imaginativo, comprime el proceso creativo del niño que se da en la Dramática Creativa<sup>30</sup>:

---

<sup>29</sup> Recordemos su obra más famosa: *Seis personajes en busca de un autor* donde los personajes, además unos actores entran en conflicto con el propio autor en busca de su condición como personajes.

<sup>30</sup> Término acuñado por Ward (1930); es una técnica didáctica que explicamos en el punto 2.3.1. y 2.3.2.

Concepto Tradicional: TEATRO	Concepto Moderno: JUEGO DRAMÁTICO
1) Se pretende una representación.	1) Se busca la expresión del niño.
2) Interesa el resultado final o espectáculo.	2) Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado el grupo.
3) Las situaciones planteadas son creadas por el autor y /o profesor.	3) Se recrean las situaciones imaginadas por los niños.
4) Se parte de una obra escrita y acabada.	4) Se parte del “como si” y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
5) El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	5) El texto y las acciones son improvisadas y se debe respetar el tema o argumento del proyecto oral.
6) Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor. (Los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes).	6) Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (Los niños se encuentran a sí mismos a través de los personajes).
7) El profesor plantea el desarrollo de la obra.	7) El profesor estimula el avance de la acción.
8) La obra se cumple en todas las etapas previstas.	8) El juego tal vez no llegue a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
9) Se hace en un teatro o en un lugar que posea un escenario.	9) Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos y desplazamientos: patio, sala, gimnasio o en la propia aula.
10) La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado o alquilado por las madres.	10) La escenografía es realizada por los niños y ellos aportan su propio vestuario con ropas y sombreros viejos o elementos confeccionados en clase. Los objetos que se van a utilizar también son elegidos libremente por los niños.
11) Los actores son niños que representan y son colocados en una situación adulta de trabajo.	11) Los actores son niños que juegan a ser y que están en una situación de trabajo-juego grupal infantil.
12) Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	12) Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
13) Crítica: En el aspecto formal se comenta lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como: “¡Qué bien que actuó su niña!” o “¡Qué guapo estaba su hijo con el traje de militar!”	13) Crítica: Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.
Conclusión: Si el teatro se practica como una obligación impuesta por el profesor, ¿cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización?	Conclusión: Si el teatro se practica como juego, la expresión del niño es totalizada.

*El niño, el teatro y la escuela, Dasté, Jenger y Voluzan, Editorial Villalar, Madrid (1977) ( cit por Eines. y Mantovani, A., 2008: 29).*

*Tabla 6. Principales diferencias entre teatro y juego dramático<sup>31</sup>.*

<sup>31</sup> Varios autores como Torres Monreal (1996: 53- 54) recogen en sus estudios similares diferencias.

## 2.2. La dramatización en ELE: antecedentes

Según las fuentes consultadas en España, el uso de las técnicas teatrales y dramáticas en el aula de ELE tarda en utilizarse bastante si se compara con países como Inglaterra (años 60 y 70) o Italia (años 80). Hasta los años 90 no se generan propuestas inéditas y rigurosas para el profesor de ELE: se realizan adaptaciones o traducciones de trabajos realizados por profesores de otros países; lo que determina que en lo que se refiere a la creación de materiales genuinamente creados para el aula de ELE, hay una gran escasez.

### 2.2.1. Breve panorama histórico de la dramatización en el ámbito educativo

El uso de dramatizaciones y de la representación en los métodos de la enseñanza de ELE, en cuanto a su sistematización en relación con nuevos métodos de idiomas es muy reciente. Algunas experiencias, fueron pioneras en el uso de las técnicas dramáticas para L2<sup>32</sup>. Pérez Gutiérrez (2004)<sup>33</sup> sitúa la dramatización como innovación educativa a partir del primer tercio del S.XX; y señala varias diferencias con el teatro:

Los objetivos del drama y del teatro en la educación son distintos, a pesar de que ambos utilizan técnicas iguales o similares: el teatro ("poesía que se levanta del libro y se hace humana"; García Lorca, 1968:1810) desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o drama educativo ("un ensayo para la vida"; Way, 1967:43) propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana. (Pérez Gutiérrez, 2004: 71)

El drama es introspectivo, y por ello más beneficioso para el alumno; no así el teatro, que es externo:

---

<sup>32</sup> Por ejemplo, Pérez Gutiérrez menciona algunos ejemplos como son el *Método de las Series* de Gouin (1880), en donde una *serie* de acciones de la vida corriente (abrir una puerta, vestirse, etc.) se efectúan en el aula usando la lengua objeto de aprendizaje o el denominado *Programa de entrenamiento especializado del ejército* (ASTP) que tenía como objetivo instruir a los militares norteamericanos que con urgencia necesitaban conocer otro idioma, además del inglés, para hacer frente a la sombra oscura de la guerra en cuyo escenario se combatía, entre otras lenguas, en francés, alemán, ruso o polaco. Por medio de *improvisaciones* se adiestraba a los soldados a resolver situaciones hipotéticas usando la lengua extranjera. (Pérez Gutiérrez 2004:77, 78).

<sup>33</sup> Que además realizó otros trabajos en esta línea referentes a la dramatización con el aprendizaje intercultural de por medio (2004) y es citado por otros investigadores que se ocupan de la dramatización en el aula.

Aunque el drama educativo utiliza muchas de las técnicas del teatro, especialmente las relacionadas con la preparación de actores, tomadas de Stanislavski (1936) y Grotowski (1968), la experiencia dramática del individuo es introspectiva, está dirigida a lo interno, a la exploración en nuestro mundo interior de las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida. Por el contrario, la representación y comunicación con el público, lo externo, es lo que prima en el teatro educativo. (Pérez Gutiérrez, 2004: 71)

Uno de los pioneros de la dramatización con fines didácticos fue el maestro de Cambridge Henry Caldwell Cook que, en la primera década del S.XX, realizaba representaciones de obras ya conocidas, adaptaciones de cuentos y fábulas como medio de enseñanza. En su libro *The Play Way* (1917) hay dos premisas claras: 1) el juego es el mejor método de aprendizaje, no así la instrucción; y 2) se aprende haciendo (*Learning by doing*) como se observa en el aprendizaje de muchas de las especies animales. En los años 30, la dramatización se extiende a toda Gran Bretaña y los Estados Unidos creándose varias compañías en los ámbitos educativos (colegios, universidades, etc.). En Inglaterra, después de la Segunda Guerra Mundial, se crea el primer equipo de profesores-actores en la ciudad de Coventry con el famoso *Belgrade Theatre*, que aún sigue activo. Las obras tenían que ver con el currículo, pero su finalidad era múltiple: entretener, reflexionar y fomentar el hábito de ir al teatro.

La distinción formal de teatro y dramatización vendría en la década de los años 30 con la profesora Winifred Ward, cuando creó el concepto de “Dramática Creativa” para diferenciar las actividades lúdicas y educativas realizadas mediante la dramatización, de las actividades estéticas del teatro. Poco a poco se empieza a conceder importancia a la dramatización en la educación: se publican libros para que los profesores se formen en la disciplina y se oferta formación en dicho campo. El punto de inflexión donde el drama gana peso como institución en la educación procede del autor Peter Slade: en 1954 publica *Child Drama* donde reconoce un arte innato en el niño, el del drama infantil, de muchas posibilidades y gran potencial, pero desaprovechado en el ámbito educativo. Para Pérez Gutiérrez, los autores anglosajones son los que han dado más impulso a la dramatización como herramienta dentro del aula, por los estudios y las investigaciones realizadas: Cook (1917), Ward (1930), Slade (1954), Maley y Duff (1978), etc.

En cuanto a la dramatización y su implementación en los métodos de enseñanza de LE a finales de los años 60, el debilitamiento del enfoque oral y audiolingüe propicia el

desarrollo de nuevas propuestas didácticas de carácter dinámico. Entre ellas, como gran novedad, el enfoque comunicativo (*Communicative Approach*), también conocido como enseñanza comunicativa de la lengua (*Communicative Language Teaching*). Impulsado por lingüistas británicos como C. Candlin y H. Widdowson, partía de tesis nocio-funcionales y pretendía acercar al discente a un modelo de lengua real con grabaciones y materiales auténticos, sin diferencia entre aula y vida cotidiana. Es el nacimiento del impulso académico de una nueva competencia: la comunicativa. El dominio de la competencia lingüística como centro en la enseñanza de lenguas fue sustituido por los presupuestos básicos de la competencia comunicativa, en el que tuvieron cabida los juegos de rol o de teatro como estrategias y técnicas didácticas.

Los juegos teatrales o de rol (en inglés, *role play*) se acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación. (DTELE, s. v. *juegos de rol*)

Como evolución del enfoque comunicativo, emerge en el mundo anglosajón el enfoque por tareas (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989), que pronto se difunde en los círculos de ELE. Los alumnos deben realizar actividades para comunicarse con la lengua, que se aprende usándola; y los inventarios de los signos lingüísticos se desarrollan desde el uso como segunda línea de aprendizaje. Se valora el uso de los recursos lingüístico- teatrales en el aula: el juego de rol (o *role-play* en inglés) motivará el aprovechamiento de la representación y todo lo que se relacione con “lo teatral” en la enseñanza de idiomas. El juego dramático y los recursos teatrales empiezan a dar sus primeros pasos en el aula de LE. En la actualidad todavía sigue siendo esta materia un reto innovador que favorece e inspira nuevas investigaciones.

Desde una perspectiva general, Di Pietro (1987) es el primer profesor que construye un curso en base al juego dramático con su modelo de enseñanza basado en *escenarios*. Un ejemplo de esta enseñanza sería trabajar con dos alumnos el siguiente escenario:

- Alumno A: *Te hace mucha ilusión pasar un fin de semana a solas con tu pareja, pero no tenéis dinero para ir a un hotel. Sabes que los padres de tu compañero, que es tu mejor amigo, tienen un apartamento al que no suelen ir. A veces ellos le dejan la llave a algún amigo de la familia.*
- Alumno B: *Tu compañero, que es tu mejor amigo, te ha mencionado que le haría mucha*

*ilusión pasar un fin de semana a solas con tu pareja, pero ya sabes que ellos no tienen dinero para ir a un hotel. Como tus padres tienen un apartamento al que no suelen ir, a lo mejor podrías solucionarle el problema a tu amigo. (DTELE, s. v. juegos de rol)*

Otro pionero en el estudio del *role play* fue Porter Ladousse (1987). Se le atribuyen los once factores en la clasificación del juego teatral: nivel, objetivo, contenido lingüístico, duración, organización (parejas, grupos, etc.), captación previa de la atención del alumno, pre-tarea, proceso (pasos de la actividad), pos-tarea, comentarios y variaciones.

En los últimos años el método comunicativo da paso a un nuevo enfoque: el enfoque integral o integrador, basado, como su nombre indica, en la integración de las diversas metodologías de enseñanza de lenguas. En esta nueva corriente se da libertad al docente de crear un programa curricular de enseñanza con diversos enfoques para enseñar LE, sin tener que definir el programa por un solo enfoque metodológico. Las actividades dramáticas suelen introducirse en este nuevo tipo de enfoque.

### **2.3. La dramatización en el aula**

#### **2.3.1. Dramatización como técnica didáctica: fundamentos y realizaciones**

Como hemos explicado, son muchos los contenidos que de forma directa e indirecta están integrados en los fundamentos de la dramatización y que forman parte de la enseñanza a través de las técnicas teatrales.<sup>34</sup> En este apartado principalmente nos referiremos a la dramatización de situaciones reales, los juegos de rol, los escenarios (basados en la idea de Di Pietro), las simulaciones y los ejercicios que integren a todo el alumnado en la dramatización

Dentro de las corrientes que abogan por el uso de la dramatización dentro del aula, la labor de dos profesionales como Eines y Mantovani –mencionados en el punto 2.1.3.- ofrece uno de los estudios más importantes en el campo de la didáctica: *Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear* (2008). Juntos elaboran, desde la psicología evolutiva inspirada en Piaget, lo que denominan “Sistema de teatro evolutivo por etapas o por edades” donde cada etapa o edad se encuadra en una forma o

---

<sup>34</sup> Sería contraproducente querer establecer fronteras irreconciliables de estadios que tienen el mismo origen, el de la dramatización. Las estrategias para enseñar contenidos gramaticales, la representación escénica como el texto dialógico y sus estrategias didácticas son susceptibles de tener, pertenecer y ser *dramatización*.

criterio de expresión teatral: de los 2 a los 4 años, de 6 a los 8, de los 10 a los 12 y de los 14 a los 18, teniendo como edades puente los 5, 9 y 13 años. Las primeras edades integran el juego simbólico y la dramatización; y las últimas, la creación dramática con la creación y el montaje de textos. Los criterios de trabajo, forma de juego y adquisición “de personajes” son distintos en cada etapa. El objetivo es que la Dramática Creativa (Ward, 1930) se constituya en una herramienta indispensable del currículo y que la dramatización lo sea del aula. Añaden seis finalidades al juego dramático: la expresión como comunicación, el paso del alumno por todos los roles técnicos del juego dramático<sup>35</sup>, diferenciar la ficción de la realidad, permanecer en el personaje, desarrollar la posibilidad de adaptación y combatir los estereotipos. El teatro no puede existir sin acción, no se puede estar en escena sin accionar, tal como recuerdan Eines y Mantovani aludiendo a la definición que Aristóteles daba de los géneros: “epopeya”, narración de las acciones de los hombres; “poética”, el canto de las acciones de los hombres; y “drama”, los hombres en acción.

### 2.3.2. Fundamentos de la Dramática Creativa<sup>36</sup>

Los objetivos que se propone la Dramática Creativa suponen cumplir los siguientes requisitos: 1. Ser realistas y susceptibles de ser traducidos en experiencias de aprendizaje en el aula. 2. No ser enunciados globales. 3. Ser susceptibles de evaluación.

Los objetivos deben enunciarse con un verbo en infinitivo y permitir su evaluación.

Los generales:

---

<sup>35</sup> Los roles a los que se refieren Eines y Mantovani son:

- Autor: encargado de dar ideas, planificar las circunstancias dadas (que no es otra cosa que la situación comunicativa), unir subtemas o escenas, modificar lo jugado y recrear situaciones y proponer variantes y soluciones.
- Actor: que se encarga de elegir al personaje, permanecer en él, adecuarse e interrelacionarse con sus compañeros, dejar el personaje al finalizar la clase y retomar el personaje en la clase siguiente.
- Escenógrafo: se encarga de conseguir material desechable, de conservarlo en buen estado, de usarlo como lo que es y de darle distintos usos, y de guardar el material y los recursos utilizados en clase.
- Espectador: es el que ve, respeta los juegos de los otros y no interrumpe.
- Crítico: es el que evalúa, destaca lo positivo, corrige lo negativo y acepta las críticas de los compañeros.

<sup>36</sup> Nueva técnica didáctica creada por Ward (1930) basada en la dramatización de las actividades estéticas del teatro y en lo que viene del interior del niño, en lugar de ser la expresión de imitación de los niños cara al público. Designa todas las formas de improvisación, juegos de teatro, dramatización de historias, musical, teatro de títeres, teatro de sombras y dramatización improvisada.

- Estimular lo espontáneo teniendo en cuenta lo evolutivo.
- Actuar colectiva y simultáneamente en la primera etapa (2, 3 y 4 años).
- Actuar en subgrupos y de forma sucesiva en la segunda etapa.
- Representarse a sí mismo en la primera etapa.
- Presentarse a sí mismo en la segunda etapa.
- Expresar el mundo interno por transmisión física.
- Expresar para comunicarse.
- Lograr la concreción de imágenes.
- Lograr la expresión integral (combatiendo estereotipos).

Los objetivos específicos, que se concretan en los operacionales de cada etapa, son:

- Explicar y hacer comprender el “Sistema de teatro evolutivo por etapas”.
- Ubicar el curso dentro del “Sistema”.
- Asumir personajes: forma de encararlo a través de la práctica.
- Asumir los roles técnicos teatrales de autor, actor, escenógrafo en la primera etapa y además el de espectador y crítico en la segunda etapa.
- Pasar por todos los roles técnicos teatrales.
- Diferenciar la ficción de la realidad.
- Manejar el espacio escénico.
- Evaluación que debe realizar el alumno.
- Evaluación que debe realizar el profesor.
- Planificación por parte del alumno con asesoramiento del profesor.

En el sistema teatral evolutivo por etapas, las fichas de evaluación constituyen materiales que dan rigor al uso del teatro dentro del aula. El profesor debe planificar cuáles son los objetivos antes de entrar en clase. El siguiente modelo permite “registrar las capacidades, intereses y actitudes de los alumnos, así como cualquier otro dato que pueda ser utilizado como información posterior en el momento de la planificación” (Eines y Mantovani, 2008: 134):



Juegos dramáticos	TEMA: “El restaurante”
Clima logrado Comunicación	Clima de trabajo con ciertas irregularidades. Altibajos frecuentes en muchos integrantes del grupo que se transfiere a los demás, creando por momentos un ámbito de labor inconstante y desordenado.
Logros obtenidos en la aplicación del “Sistema”	Mayor comprensión de la tarea en sí, lo cual posibilitó una elección amplia de temas. Mayor permanencia en el personaje (rol actor) en algunos alumnos.
Errores o fracasos del profesor	Mi compromiso afectivo con el grupo sigue siendo muy grande. En algunos casos resulta altamente positivo, pero considero que en otros va en perjuicio de las posibilidades expresivas de algunos alumnos.
Materiales introducidos	Incorporación de las mesas de trabajo y las sillas al ámbito específico del restaurante. Utilización de los elementos de atrezzo en función del tema (vasos, platos, cubiertos, recipientes, etcétera).
Problemas individuales	Mariela: la pasividad de clases anteriores se convirtió en actividad pero en íntima relación con el vínculo afectivo que estableció conmigo. Sebastián: hay una desubicación muy particular con respecto a su trabajo. Aparenta ser un reflejo de su ubicación frente al medio social.
Apreciación global de la actividad	Nivel de trabajo correcto en la mayoría del grupo, con problemas de concentración normales a esa edad. <sup>37</sup>

*Tabla 7. Ficha- ejemplo de evaluación de juego dramático en la Dramática Creativa*

También se proporcionan fichas de autoevaluación para que el alumno analice sus propias acciones para con sus compañeros, y para que el léxico teatral con palabras como *escenógrafo*, *actor*, etc. no le resulte ajeno:

<sup>37</sup> Esta ficha pertenece a una clase de niños y niñas de 5 años realizada por Eines en la escuela Mundo Nuevo (Buenos Aires) en 1972.

	Sí	No	Debo mejorar
1) ¿Muestro interés por la clase de dramática creativa?			
2) ¿Tomo plena conciencia de la diferencia entre ficción y realidad?			
3) ¿Logro expresarte a través de tu cuerpo?			
4) ¿Logro expresarte unificando voz y gesto?			
5) ¿Logro permanecer en el personaje?			
6) ¿Me comunico y me adapto en el trabajo con mis compañeros?			
7) ¿Acepto las críticas de mis compañeros?			
8) ¿Soy objetivo para evaluar el trabajo de mis compañeros?			
9) ¿Paso claramente por todos los roles técnicos teatrales de: autor, actor, escenógrafo, espectador y crítico?			

*Tabla 8. Ficha de autoevaluación- Dramática Creativa*

### **2.3.3. El rol del profesor frente a la Dramática Creativa**

El uso de las actividades dramáticas por el docente propicia un cambio de rol: del tradicional al de animador. Si pedimos a los alumnos que se arriesguen, nosotros no podemos ser menos. El rol del profesor tradicional ha de sustituirse por el de profesor-animador (rol que se pone en práctica con el juego dramático), como sugieren Eines y Mantovani (2008:154):

ROL TRADICIONAL	ROL DE ANIMADOR
1) El profesor posee el saber y lo da hecho	1) El profesor induce al conocimiento, aprende enseñando y estimula la expresión.
2) Posee el poder.	2) Crea la responsabilidad.
3) Impone sus decisiones.	3) Hace desarrollar la iniciativa personal.
4) Se hace escuchar.	4) Anima a sus alumnos a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad. Escucha ya recibe las proposiciones y reacciones espontáneas del grupo.
5) Desarrolla sus objetivos y planifica solo.	5) Planifica con el grupo para conseguir objetivos comunes.
6) Trabaja con individuos- alumnos.	6) Trabaja con el grupo respetando el ritmo interno de cada alumno.
7) Se preocupa por la disciplina.	7) Se interesa por el clima y la dinámica grupal.
8) Aplica reglamentos.	8) Utiliza la técnica del “Sistema de teatro evolutivo por etapas”.
9) Sanciona e intimida.	9) Coordina a partir de reglas preestablecidas y orienta sobre bases técnicas concretas.
10) Califica solo y su calificación es inapelable.	10) Evalúa junto al grupo.

*Tabla 9. Diferencias en el rol del profesor (tradicional VS animador)*

Los conceptos anteriores (fundamentos de la Dramática Creativa, el rol del profesor, las definiciones de drama y teatro, etc.) se relacionan con el origen de la dramatización en el aula antes de su aplicación en LE. Los resortes de la dramatización en el aula son los mismos, pero adaptados, dentro del aula de idiomas.

## **2.4. Las actividades dramáticas en ELE**

### **2.4.1. El juego de rol (*role play*): metodología de los escenarios y *role plays***

Respecto a la dramatización en LE, los *escenarios* y *juegos de rol* suponen una parte esencial en su corpus metodológico. Ortega Arjonilla y Mata Pastor (1996) presentan estos conceptos relacionados con la dramatización en el aula y realizan una breve

contextualización dentro del enfoque interactivo en la enseñanza de lenguas extranjeras, recogiendo las palabras de Renzo Tizone (cit. en Ortega y Mata, 1996:144) cuando se aclara que los escenarios<sup>38</sup> de Di Pietro responden al esquema de los métodos didácticos de acción total. Gracias a este método de aprendizaje de acción total, el alumno aprende y asimila de forma más duradera recursos y estrategias comunicativas. Tizone se apoya en dos aspectos:

- 1- La importancia de los factores socio- afectivos en el aprendizaje de una lengua donde distingue: el principio de autoactividad (equivalente al de implicación personal propuesto por Di Pietro); y la naturaleza lúdica del aprendizaje autoactivo de la lengua, o lo que es lo mismo, la implicación de varios sujetos produce que la interiorización de la lengua venga seguida por el esquema de la personalidad del sujeto y la forma de comportarse en su lengua materna (L1).
- 2- El juego dramático es el soporte ideal para el principio de acción total; y el planteamiento de los escenarios de Di Pietro dentro del marco interactivo de enseñanza, resaltando la doble orientación lúdica y socio- afectiva, es totalmente acertado.

En consecuencia, para que el método interactivo tenga su realización práctica han de darse tres elementos: principio de acción total, juegos lingüísticos de orientación lúdica e implicación personal del alumno en un marco socioafectivo. Labarca (1993) y Newman (1989) (cit. en Ortega y Mata, 1996) ensalzan las virtudes del método de escenario de Di Pietro porque permite que el alumno sea consciente de su aprendizaje y por el compromiso personal que la metodología activa provoca en el sujeto al estimular las conexiones cognitivas y afectivas de los participantes. Para Di Pietro en el escenario se ha de establecer un intercambio estratégico de roles con el objeto de completar agendas (es decir, las soluciones lingüísticas que existen para las determinadas situaciones de la vida cotidiana), dentro de un contexto conocido y acordado previamente. Los escenarios contienen tres elementos esenciales:

1. *Strategic Interplay*: situación real en la que se producen los intercambios lingüísticos ligados a la convención y a un contexto predeterminado.
2. Delimitación y reparto de roles: para saber qué roles y situaciones se pretenden intercambiar.

---

<sup>38</sup> Ortega y Mata (1996: 144): escenario es el método de Di Pietro basado en la “dramatización espontánea y socialmente participada como juego lingüístico- comunicativo, y por tanto, acción total”.

3. Realización de agendas en contextos conocidos: el problema ha de situarse en un contexto lingüístico y cultural determinado. Una vez que se enmarca dicho contexto y se reparten los roles, los alumnos han de llevar a cabo sus agendas teniendo en cuenta que los objetivos de los sujetos son distintos.

A estos elementos, se unen tres componentes básicos: a) la tarea (*task*); b) la información conocida por todos (*shared information*) y c) la información reservada a cada grupo (*unshared information*). Cada alumno ha de llevar a cabo un objetivo con una información común a la de los otros roles y otra que sea específica de cada rol. En un ejemplo de escenario como “el del conductor y el mecánico”, en el apartado de la tarea asignada los intervinientes pueden expresar su opinión o asumir el rol asignado de la forma que les parezca más oportuna; de ahí las diferencias existentes entre la técnica de los escenarios y el psicodrama y el sociodrama<sup>39</sup>, donde el esquema de acción y el proceso ya se da desarrollado haciendo disminuir la implicación del alumno, hecho que no ocurre con la dramatización.

En el reparto de roles se entregan las informaciones compartidas y las reservadas, y se fijan los siguientes puntos:

- 1- En el rol del conductor se propone la siguiente situación (Ortega y Mata, 1996: 148):

[...] vas conduciendo tu coche por una ciudad desconocida. Es tarde y debes llegar antes de las 9 de la noche al hotel donde tienes reservada una habitación o perderás la reserva. De forma inesperada te falla el motor y sospechas que pueda haber una avería. Ves que hay un taller cerca pero son las 8.30 y el mecánico de dicho taller está a punto de cerrar. Consigues llegar hasta el taller antes de que cierren. ¿Qué le dirás al mecánico para que repare tu coche?

Al establecer este tipo de roles, no hay restricciones y no se le pide al alumno-conductor la consecución de un objetivo inmediato (por ejemplo que consiga la reparación inmediata de su coche), por ello el abanico de posibilidades está abierto: desde dejar el coche (y así recogerlo al día siguiente) y pedir un taxi, amenazar al mecánico, etc.

---

<sup>39</sup> Entre otras diferencias, en el sociodrama y el psicodrama los roles son asignados por el profesor y la solución ya está dada de principio a fin. La libertad expresiva en los escenarios es necesaria, los alumnos solo desarrollarán sus agendas como elemento fijado, un trabajo de elaboración que será realizado en grupo.

- 2- En el rol del mecánico se propone la siguiente situación (Ortega y Mata, 1996: 148):

[...] estás a punto de cerrar el taller cuando ves que se acerca un coche que parece que tiene problemas de avería. ¿Cómo actuarías al respecto? ¿Te quedarás fuera de hora trabajando para reparar dicho coche o no? Sabes que esta noche se celebra el aniversario de boda de tus padres y estás invitado a cenar en su casa, la cena es en torno a las 10 y tú necesitas tiempo para ir a tu casa previamente a darte una ducha y cambiarte. Sin embargo, no te vendría mal un dinero extra.

La información no compartida por el conductor es que el mecánico no sabe que el conductor se trata de un forastero, que tiene una reserva en un hotel hasta las 9 y que el conductor podría llegar a dudar de la profesionalidad del mecánico. Y en el caso del mecánico, el conductor no sabe que el mecánico tiene una cita a las 10 en casa de sus padres.

Las fases de la realización del escenario son las siguientes:

- 1- Preparación del escenario y reparto de roles, donde se establece la información compartida y reservada de cada grupo.
- 2- *Rehearsal* (Ensayo/ enumeración): fase en la que se preparan las agendas en grupo. En esta fase, el profesor tiene una labor muy activa resolviendo posibles dudas.
- 3- *Performance* (Realización/ Representación): el representante de cada grupo se vale de la agenda realizada por el grupo y de sus propios recursos para responder a las interpelaciones de los posibles interlocutores. En esta etapa, el profesor se mantiene al margen anotando los posibles errores y las observaciones pertinentes.
- 4- *Debriefing* (Valoración/ evaluación): evaluación conjunta de los alumnos junto al profesor. En este momento se realizan las correcciones, las explicaciones gramaticales explícitas y se ofrece información sistematizada para que el alumno conozca las estructuras de la lengua y aspectos relevantes que se han destacar en el escenario realizado.

Bañeres y Bishop (2008: 126, cit. por Hajdú, 2013: 183) añaden que el *juego de rol* difiere de la representación por la ausencia de guión:

El juego de rol —como estrategia didáctica— consiste en una dramatización, organizada a partir de una situación ficticia pero posible. A diferencia del juego o representación teatral, los alumnos o alumnas no han de ceñirse a un papel diseñado por un guión, sino que han de perfilar las respuestas que consideren más oportunas en cada caso.

Las propuestas en torno al juego de rol han tenido éxito en cuanto a su implementación en el aula. Son muchos los investigadores que han realizado estudios en torno al uso de esta técnica en ELE; por ej., Fontecha y Barroso (1999), Alonso Raya (1990), Franco y Montalbán (2006), etc.

#### **2.4.1.1. Juegos de rol con alumnos sinohablantes en ELE**

Entre los condicionantes de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje cabe destacar la L1 del aprendiz, su contexto sociocultural, las pautas de intercambio comunicativo en el aula en el que inciden el principio de autoridad, la tradición, la cultura. (Regueiro Rodríguez, 2014). La técnica de dramatización no puede ser ajena a esta realidad en el caso de los sinohablantes. Entre los estudios de la dramatización con alumnos chinos, cabe destacar la experiencia de Hinojosa y Pastor, como docentes en el curso de inmersión (640 horas) que se imparte en el Centro Complutense de la Enseñanza del Español de la UCM cada año. Proponen varias actividades en las cuatro etapas del curso, partiendo del enfoque de la dramatización en el aula y de los escenarios de Di Pietro (1987), que según Ortega y Mata (1996) consisten en:

- Creación del escenario: el profesor imagina situaciones y realiza fichas.
- Preparación: El grupo se divide en dos y se les asigna una ficha. Los estudiantes elaboran un plan estratégico para alcanzar el objetivo del personaje.
- Actuación: de cada grupo sale un representante que interpreta al personaje. Los dos interlocutores negocian.
- Reflexión: se analizan en grupos las dudas gramaticales, lingüísticas y estratégicas. (Hinojosa y Pastor, 2010: 142)

Las actividades que proponen Hinojosa y Pastor giran en torno a cuatro fases:

1- *El alumno como aspirante a actor frente al profesor como profesor de la escuela de arte dramático.* En esta fase es fundamental enseñar al alumno la funcionalidad de la lengua para comunicarse. Para ello, las primeras dramatizaciones consistieron en pequeños diálogos contruidos por los alumnos a partir de un modelo. Posteriormente debían memorizar el diálogo que habían creado para reproducirlo. Por ejemplo, el centro de interés fue la búsqueda de piso y la práctica de las llamadas a los caseros para informarse de los pisos a través de un juego de rol (“quieres- tienes”) presentado en tarjetas (ver Anexo I, a, p. 13).

2- *Primeros papeles vs coach o profesor de diálogos.* Esta fase trata de concienciar al alumno de la importancia del contexto en la situación comunicativa. Para ello se introduce la actividad del “vagón”, que en este caso sirvió para practicar el contraste entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto de indicativo. En esta actividad, tres alumnos se encuentran en el tren y tienen que intentar decir su frase sin que los demás alumnos se den cuenta de cuál es, así el alumno ha de crear un discurso que poco a poco le lleve a decir su frase (pues la anticipación haría que sus compañeros se dieran cuenta de cuál es su oración) produciendo una situación comunicativa muy interesante (ver Anexo I, b, p. 13).

3- *Actor de reparto VS guionistas:* en esta fase se introducen los escenarios de Di Pietro (ver Anexo I, c, p. 13). En esta actividad se requiere el trabajo de todo el grupo en la elaboración de guión, estrategias, posibles réplicas, etc. Es decir, se trata del trabajo de una mesa de guionistas, en primer lugar. Después se pone en práctica el juego de rol con un representante de cada grupo.

4- *Protagonistas VS críticos de cine:* en esta última etapa, y después de haber superado varios de los condicionantes culturales y pragmáticos, el alumno ya ha adquirido en gran medida el protagonismo que pretende cedérsele. Para culminar este objetivo, los alumnos han de preparar una de las tareas que más ansiedad les puede producir: la exposición. Sin embargo, después de haber llevado la anterior hoja de ruta, la labor supera toda inhibición.



### **2.4.1.3. Juegos de rol con fines extralingüísticos**

Recogeremos en este epígrafe estudios e investigaciones relacionados con el uso de las dramatizaciones y la competencia intercultural, la dinamización y el juego a través de los juegos de rol relacionándolos con la competencia intercultural.

#### **2.4.1.3.1. Técnicas dramáticas para el aprendizaje intercultural en ELE**

La simulación y las técnicas dramáticas también se han empleado como vía para el aprendizaje de la interculturalidad: Moreno Ramos y Pérez Gutiérrez (2002) describen una experiencia con alumnos donde se utilizan ejercicios de precalentamiento para los alumnos- actores (ejercicios de intelecto, motricidad y sentimientos). Como marco de la simulación se presenta una situación- conflicto (por ej.: un alumno y una alumna de un instituto español de secundaria han sido descubiertos “in fraganti” en una situación indecorosa), que hará que todos los alumnos conozcan el organismo y documentos del centro (pues el conflicto hace que tengan que ver la normativa de dicho centro), que conozcan a las personas que lo forman (como alumnos- actores). La experiencia es la de los juegos de rol (*role- plays*) pero con el marco de la interculturalidad de fondo.

Otra actividad propuesta por Prieto (2007: 927) para trabajar los estereotipos, que aporta elementos socio- culturales interesantes para discutir en clase a través del humor y puede ayudar al alumno a abordarlos de forma dramática es el diálogo titulado “el corte de pelo” (ver Anexo I, p.14)<sup>40</sup>

#### **2.4.1.3.2. Dramatizaciones para potenciar la competencia intercultural**

Cámara Escribá (2009) utiliza los métodos de dramatización cerrados y controlados - como son: 1) los juegos de idiomas: basados en la competición y en el uso de alguna estructura gramatical para completar alguna pregunta; y 2) los juegos de roles: donde se les da a los alumnos un pequeño diálogo para que realicen una pequeña actuación con papeles establecidos -, y semi-controlados (cuyo contenido se basa en los escenarios de

---

<sup>40</sup> También incluimos las interesantes propuestas de juegos de rol y el diálogo estándar “En el restaurante” con diferentes caracterizaciones que presenta Prieto (2007) (ver Anexo, pp. 15, 16)

Di Pietro) para adquirir las competencias sociocultural e intercultural en ámbito de ELE. Ambos enfoques están sacados de las propuestas de Kao y O'Neill (1998, cit. por Escribá, 2009: 219).

Entre las estrategias didácticas de la dramatización en educación, según Bräuer (2002, cit. por Escribá, 2009: 221) cabe mencionar:

- Determinar el contexto comunicativo en el cual los temas y áreas, que se van a tratar, resultan adecuados, acorde con el nivel lingüístico de los estudiantes y con sus experiencias culturales, y crear así un pretexto que implique e interese a los estudiantes y que sirva como punto de partida.
- Identificar y utilizar una variedad de roles para los estudiantes y para el profesor.
- Crear diferentes niveles de tensión para mantener las actividades dramáticas.
- Utilizar el cuerpo y el lenguaje para desarrollar la competencia comunicativa, a través del lenguaje verbal y no verbal, para expresar aquello que va más allá de la parte lingüística del lenguaje.
- Explicar y reforzar expresiones lingüísticas surgidas a través de las situaciones creadas en los escenarios.

Los objetivos que planteó Escribá incluían los fundamentos básicos que se contemplan en la dramatización, unidos a la superación de los conflictos y clichés culturales, al aprendizaje contrastivo de los gestos entre las diferentes culturas y al reconocimiento de los tabúes culturales para su comprensión y su análisis.

Las dos dramatizaciones se desarrollaron en diferentes contextos y circunstancias (ver Anexo I, pp. 17, 18). El lugar donde se realizó la primera fue en la Universidad Internacional de los Estados Unidos (USIU) (Nairobi), con 15 alumnos y un nivel A2 (Alto) y un tiempo empleado en las clases para la actividad de 3 horas. La segunda fue en el Instituto Cervantes (IC) (Manila) con nueve alumnos, un nivel A2 (más bajo que el anterior) y con un tiempo dedicado en clase de 3 horas. Ambas dramatizaciones se acercaron a la experiencia de los escenarios de Di Pietro. En ambos casos se llevaron a cabo tres sesiones donde se planteó a los alumnos que pensarán posibles situaciones<sup>41</sup> donde pudiera existir un conflicto intercultural. En las dos siguientes sesiones se completaron los diálogos de las situaciones para poder representarlos. Por último, se

---

<sup>41</sup> Algunas de estas situaciones que se pensaron por parte de los alumnos fueron: en el restaurante cuando vas a comer, en casa de unos amigos extranjeros cuando vas a comer o cenar, ir de compras a un supermercado, entablar relaciones con alguien de tu edad, pero de otra cultura e ir en transporte público.

entregaron dos cuestionarios diferentes a cada grupo de alumnos para comprobar si los objetivos habían sido cumplidos (ver Anexo I- p.19).

Trovato (2015) se ha referido a la técnica didáctica del juego de rol como una herramienta eficaz para trabajar distintos aspectos de la Mediación Lingüística Cultural entre los que sobresale el Pluriculturalismo<sup>42</sup>. Partiendo de la defensa de los elementos culturales e interculturales asociados a la competencia lingüística como dos competencias interrelacionadas y no separadas, se aborda el juego de rol como una técnica que puede favorecer claramente estos procesos “puesto que permite abordar temáticas con una fuerte carga cultural (integración de inmigrantes en el país de acogida, su incorporación al mercado laboral o al sistema educativo)” (Trovato, 2015: 8). La Mediación Lingüística Cultural, relacionada con el deseo y motivación que propician la interculturalidad, nos ofrece interesantes consideraciones a la hora de aplicar una disciplina relacionada con el análisis de la comunicación mediada por una tercera parte: se trata de la interpretación bilateral. La bi-direccionalidad en la mediación en base al juego de rol se basará en que siempre estén involucrados tres estudiantes que realizarán tres papeles distintos: “dos interlocutores que hablan dos idiomas distintos y un mediador que ejerce como intermediario lingüístico y cultural” (Trovato 2015: 9). Con el recurso de la bi-direccionalidad es necesario el intercambio ágil entre la L1 y la LE. Según Abril y Collados (2001: 119- 120; cit. por Trovato, 2015: 10) la capacidad de reacción y de separación de los códigos evitará las interferencias consiguiendo “someter a los estudiantes a situaciones de contacto directo entre las lenguas de trabajo, de manera que pongan a prueba su vulnerabilidad a las interferencias y aprendan a desarrollar los recursos necesarios para superarla”. El estudio y actividad de Trovato se centra en lenguas afines (italiano y español) con el tema de la inmigración, por ser esta cuestión un campo de actualidad y lleno de posibilidades para la Mediación Lingüística Cultural (ver Anexo I, p. 20).

---

<sup>42</sup> Sobre la competencia pluricultural, el MCER cita que “en la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada”. (MCER, 2002: 6, cit. por Trovato, 2015: 7)

### 2.4.2. Simulaciones

Como hemos explicado antes (ver punto 2.1.1.), la simulación es una técnica dramática que en varias ocasiones se superpone, se aplica y se integra en la técnica de los juegos de rol:

[...] se emplean como sinónimos e incluso se combinan entre sí (en inglés, *role-play simulation*, *simulation game*, *role-playing game*, etc.). A pesar de ello, algunos autores distinguen entre uno y otro tipo de actividad. En este sentido, G. Porter-Ladousse (1987) considera que las actividades de simulación son más extensas, complejas y pautadas, mientras que los juegos teatrales son más breves, simples y flexibles. (DTELE, s. v. *Simulación*)

#### 2.4.2.1. La simulación global

Roldán (1996) a través del enfoque por tareas y los *role plays* propone una actividad lúdica utilizando como base una nueva técnica didáctica, la de Simulación Global:

[...] técnica de aprendizaje elaborada por un grupo de investigadores en los años 80 del siglo XX en París. En ella, se mezclan los juegos de rol y las técnicas de búsqueda de ideas con la creatividad colectiva. Se articula como un grupo de tareas en torno a un centro de interés; puede entenderse pues como una propuesta creativa dentro del llamado trabajo por proyectos. Se concibe por tanto como un programa de tipo procesal. Por otro lado, como recurso pedagógico, la simulación está en la base del método denominado sugestopedia, en el momento en que la simulación despierta la creatividad. (DTELE, s. v. *Simulación*)

Esta nueva técnica didáctica se presenta “como un soporte metodológico que permite situarse en la génesis de un proceso propio de narradores, de novelistas, donde adquiere una gran importancia la creatividad y la liberación de la expresión” (Roldán 1996: 212). Roldán plantea la Simulación Global a través de la historia de L’Immeuble<sup>43</sup> donde se pone a prueba la convivencia de un grupo de vecinos. El trabajo sigue la siguiente estructura: primero los alumnos y el profesor forman una “mesa de guionistas”, en la que

---

<sup>43</sup> Para el público español, un símil bastante cercano es la famosa viñeta de Francisco Ibáñez: “13 Rue del Percebe”.

todos los alumnos definen cuáles van a ser los personajes del edificio de vecinos realizando un guión y el trabajo de simulación en el que se ponen en práctica situaciones esbozadas en el trabajo de guión previo. Se expone a los alumnos la siguiente situación: son vecinos de una ciudad española o iberoamericana y compartirán varias experiencias en las que “cada participante se convertirá y adoptará la personalidad que le corresponda, en donde la simulación, el hacer “como si”, será la base del juego” (Roldán, 1996: 212). Las tareas del primer bloque son las siguientes:

1. Arranque (qué sugerencias les evoca a los alumnos el nombre de la ciudad donde se va a desarrollar la simulación).
2. Distribución de personajes (a cada alumno se le entrega un personaje- la entrega puede ser por sorteo).
3. El plano de la casa (se les presenta a los participantes el plano de la que va a ser su casa).
4. Ubicación del edificio en la ciudad (en qué barrio está situada la ciudad y por qué).
5. El nombre de la calle y el número de la casa.
6. Distribución de pisos (los alumnos han de negociar quiénes son sus vecinos de puerta, de arriba y de abajo y por qué).
7. Distribución de animales (en este edificio conviven vecinos y animales).
8. Distribución de vehículos (lista de vehículos que hay que asignar).
9. Las tiendas de la planta baja (cuáles son los establecimientos y a qué se dedican).
10. Construcción de personajes (los estudiantes tienen que realizar un primer boceto donde elijan qué características físicas y psicológicas reúnen sus personajes).
11. Tarjetas de visita para los inquilinos (los alumnos elaboran tarjetas personalizadas para los alumnos).
12. Sociograma (optativo, puede servir para establecer un primer nivel de las relaciones que tienen los vecinos).

La siguiente etapa es la de expansión (encuentros en la escalera, conflictos con los demás, negociación de situaciones, etc.). El profesor marcará cuáles son las tareas a realizar, los alumnos en grupo negociarán para la toma de decisiones. Todas estas decisiones las escribirán- con ayuda del profesor- en pro de crear una memoria colectiva a modo de archivo. La Simulación Global permite introducir todo tipo de destrezas de muchas posibilidades: artículos de prensa verdaderos, literatura, cine, cómic, expresión corporal, etc. Para evitar el riesgo de que la actividad acabe languideciendo se fijarán las siguientes reglas (Roldán, 1996: pp. 214, 215):

- El profesor se presenta como “maestro de juego”. No representa a ningún personaje pero está pendiente en todo momento del desarrollo del juego y debe tener una serie de recursos y estrategias para mantener “la tensión”.
- Los alumnos han de aceptar una serie de normas con las que en principio puedan no estar muy de acuerdo, como puede ser el reparto de personajes (donde puede surgir el desacuerdo por creer que un rol es mejor que otro).
- Hay restricciones (muy productivas para la simulación) que se habrán de respetar: por ejemplo, hay un piso que no se puede ocupar.
- Cuanto más ricos y cuidados sean los materiales y medios con los que se trabaje, mejor será la simulación (en referencia a un lugar fijo donde trabajar y almacenar todo el material, donde haya pizarras y corchos, etc.)
- Hay que mimar la simulación para producir un buen producto. Se debe huir de las imágenes simplonas, banales y “de pacotilla”.
- Se partirá de varios presupuestos funcionales que mejorarán la simulación en cuanto al entorno (el edificio de vecinos será de corte tradicional -sin o con un ascensor que funciona mal, por ej.- y no de nueva creación), en cuanto a los personajes (existirán “a uno o dos niños de diferentes edades, una vidente, una portera, un profesor de música y algún elemento discordante: un emigrante negro, una filipina, un chino, una polaca...” (Roldán, 1996: 215), en cuanto a los vehículos y animales (puede haber una silla de ruedas y un vecino que tenga un mono), etc. Se trata de, estratégicamente, plantear ciertos ingredientes que darán mucho juego en la simulación.

A continuación comenzará el “trabajo por proyectos” que, en torno a la convivencia del vecindario, comprenderá un entramado de tareas que se apoyarán las unas sobre las otras, incorporando y organizando la información bajo la forma de tramas narrativas. Se usará el enfoque por tareas a través de estos dos niveles:

- a) El de tareas comunicativas (correspondiente al guión presentado más arriba)
- b) El de las tareas de aprendizaje o “facilitadoras” (correspondientes al trabajo de los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales, socioculturales y discursivos necesarios para la realización de la tarea comunicativa).

Un ejemplo puede ser el de la tarea comunicativa de las conversaciones telefónicas (ver Anexo I, p. 21). El enfoque de tipo procesual se constituye a modo de “casillas” con diferente urdimbre: las primeras casillas se corresponden con los datos del primer bloque (los relacionados con el guión), después se procede a una segunda fase donde los alumnos realizan juegos de rol. El orden de la presentación de las casillas es responsabilidad del

profesor. En este enfoque a modo de telar el profesor puede disponer de elementos externos (llamadas por Roldán *casillas compactadoras*, *lentes* y *cajas chinas*) que sirven para dinamizar y hacer que la Simulación Global no se fragmente. Las *casillas compactadoras* sirven para unir aquellas historias que puedan estar más aisladas, las *lentes* suponen un cambio de perspectiva tanto de acercamiento como de alejamiento del edificio donde los alumnos pueden simular situaciones relacionadas con el pasado del edificio, con leyendas del pasado del edificio, o centrarse en objetos pequeños que hay dentro de una de las habitaciones del edificio, etc. Las *cajas chinas* ofrecen la posibilidad de contar historias dentro de la propia historia (un culebrón televisado, o un relato negro, etc.).

En la Simulación Global los alumnos se convierten en autores y actores. Han de crear su propio decorado y se tienen que ocupar de los elementos caracterizadores, del maquillaje, etc.

#### **2.4.2.2. Simulación para Fines Específicos**

Martín- Peñasco Hurtado (2014) presenta como método indispensable, en la Enseñanza Comunicativa mediante Tareas, la simulación por introducir al alumno “en situaciones comunicativas reales y significativas, las cuales responden a su necesidad de encontrar una aplicación práctica de lo aprendido”. (Martín- Peñasco, 2014: 117). La simulación se presenta como una importante herramienta para un alumnado adulto con diferente motivación cuyas estrategias de aprendizaje<sup>44</sup>y motivaciones suelen ser muy dispares. El Español con Fines Específicos (EFE) se presenta como una herramienta efectiva para trasladar el ámbito profesional al aula. Por ello, Martín- Peñasco afirma que (2014: 119):

[...]Podemos encontrar grupos que, dentro del español de los negocios, prefieran o necesiten, por ejemplo, centrarse en la capacidad de conversar para vender un determinado producto o en redactar e-mails para dar respuesta a las quejas de sus clientes. Tendremos, por tanto, que tener en cuenta tanto los objetivos como las necesidades de nuestros futuros alumnos a la hora de aprender español.

---

<sup>44</sup> En el punto 2.5.2. explicamos el concepto detalladamente.

La enseñanza en EFE a través de la simulación nos da la oportunidad de trabajar con situaciones comunicativas especializadas en las que “la situación parezca la vida real, donde todo el mundo es responsable de sus propias decisiones y acciones” (Martín-Peñasco, 2014: 119), planteadas por el docente tras un análisis previo de necesidades. La simulación se presenta desde un enfoque integrado por tareas como la Tarea Final que da sentido a las tareas posibilitadoras (en las que se plantean los contenidos léxicos, gramaticales, etc. esenciales para llevar a cabo la simulación)<sup>45</sup>.

En este mismo sentido se sitúa la propuesta de Alcarazo y López (2011). El objetivo de esta propuesta es que los estudiantes representen una reunión donde diferentes grupos de personajes discuten e intentan alcanzar un acuerdo acerca de un asunto polémico. Se trata de crear un debate ficticio y plantear, después de la interacción oral, la práctica de las destrezas de comprensión lectora, escrita, gramatical y léxica. La simulación se realiza con el contexto de la energía nuclear.

Alcarazo y López justifican la herramienta de la simulación como base de la competencia comunicativa: con la simulación los estudiantes formulan enunciados gramaticales, adecuándose a las reglas sociales que rigen cada situación poniéndose en juego las estrategias extralingüísticas. Una de las ventajas principales de la simulación es que el hablante se implica en la ejecución de la tarea. El conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos que se ponen en práctica con este recurso es bastante variado. Aspectos como tener una falsa identidad, el “falso yo”, y tener un objetivo y vivir un conflicto, hacen que el estudiante se desenvuelva comunicativamente de una forma óptima. En la simulación, la labor del profesor es la de guía y moderador para plantear nuevos conflictos si estos se deshacen o expiran, así citando la metáfora de Jones se resume fielmente el papel del profesor al definirlo como “a traffic controller: a person who controls the flow of traffic, tries to avoid bottlenecks, but does not tell the individual motorists the direction of their journeys”<sup>46</sup> (Jones, 1982: 40, cit. por Alcarazo y López, 2011: 3).

Pérez Gutiérrez (1992) plantea la simulación global con fines específicos empresariales<sup>47</sup>. La fórmula de trabajo ha de empezar desde un enfoque teórico que lo

---

<sup>45</sup> Las simulaciones presentadas en el taller de Martín- Peñasco (2014) ponían a los alumnos en la piel de unos consultores que tenían que ofrecer sus servicios a una empresa, o en el departamento de I+D de una empresa para vender un producto o en la formación de grupos para la creación de una empresa, etc. En el caso de la primera simulación como ejemplo, los contenidos gramaticales y léxicos previos que se trabajaron fueron: repaso de los pasados; expresar una opinión pasada en su desarrollo; “estructuras para expresar y precisar opinión; describir las funciones de una persona; y léxico: departamentos de una empresa y funciones asociadas” (Martín- Peñasco 2014: 123).

<sup>46</sup> “Un controlador de tráfico: una persona que controla el flujo de tráfico, trata de evitar los cuellos de botella, pero no le dice a los automovilistas particulares la dirección de sus viajes.”

<sup>47</sup> La práctica está centrada en el español de los negocios: una empresa IBEROTEL dedicada a la instalación de centrales



condiciona todo: el *como sí*.... Este procedimiento se sustenta en la improvisación como un sistema de descubrimiento a través de los procesos y no centrados en los resultados. La dramatización refuerza las funciones analíticas, exploratorias, expresivas y de negociación del significado (referidas a las tesis defendidas por Vigotsky (1934) y Halliday (1973) (Pérez Gutiérrez, 2004: 75).

Aguilar (2012) y Aguilar y Simarro (2008) presentan la adaptación dramatizada de algunas actividades de libros de ELE (*Sueña 3* y *Prisma A2*) para plantear simulaciones con juegos de rol. Plantean actividades como la simulación de un desfile de modelos en el que los alumnos se convierten en modelos y sastres para trabajar el léxico de la ropa y las estructuras verbales para este tipo de vocabulario; o la presentación de un caso que los alumnos han de resolver como detectives. Incluimos el trabajo de la actividad con tarjetas para realizar juegos de rol (Aguilar 2012: 20) –ver Anexo I, pp. 22- 24-.

### **2.4.3. Improvisaciones**

#### **2.4.3.1. Dramatización con improvisación y mímica**

La expresión corporal forma base del juego dramático; y la improvisación es uno de los pilares de las actividades dramáticas. Diversas investigaciones han analizado las ventajas y los efectos de la expresión corporal en el juego dramático. Calderón (2002) propone orientaciones y técnicas para desarrollar la expresión oral en la clase de ELE relacionadas con la corporal y la improvisación, como parte del juego dramático, con ventajas como (2002: 181):

- a) Permite reproducir en el aula diferentes *situaciones comunicativas*. El aula se transforma en un “escenario comunicativo” donde caben desde un mercado a una fiesta, pasando por la simulación de una entrevista laboral. Es una manera de acercar el aula a un contexto real, lo cual es estimulante para el aprendiz.

---

telefónicas ha creado una central que ha comprado dos empresas, una de Argentina y otra de Brasil. La empresa argentina se queja de la poca cooperación de la filial brasileña. Los estudiantes se convierten en personajes del organigrama de las empresas y de la central, se les entregan documentos (organigrama de la empresa, servicios que dan las empresas, explicación sobre el MERCOSUR, actas de la fundación de la OEA, direcciones web de organismos internacionales, etc.) para preparar sus discursos y sus estrategias. Se graba a los alumnos para que reflexionen y se corrijan aspectos de la lengua utilizada. Con esta experiencia, además del impulso en la competencia comunicativa de los hablantes, se consigue potenciar la competencia cultural por los conocimientos vertidos sobre las empresas en Hispanoamérica. Como otros estudios, también se nos proporciona el material para realizar la experimentación.

- b) La lengua que se desarrolla en el aula es una *lengua contextualizada*. En algunas actividades se puede proporcionar el léxico y las estructuras sintácticas que se quieran practicar o dejar a criterio del aprendiz la forma de expresión más eficaz y adecuada al contexto: coloquial, formal...
- c) Se parte de las *experiencias de los propios estudiantes*, ya que en el desarrollo de la actividad, los aprendices proyectan su propia personalidad y su visión del entorno.
- d) Los aprendices desarrollan la *creatividad* y la *imaginación* al asumir diferentes roles en distintos contextos, muchas veces de forma improvisada. Son, por lo tanto, actividades abiertas con más de una respuesta posible.
- e) Ayuda a crear un *clima de confianza* y *de cooperación* entre los estudiantes.
- f) Facilita el uso de diferentes *estrategias comunicativas* para desarrollar la comunicación (pedir ayuda, gesticular...).
- g) El desarrollo de las actividades *puede verificarse* ante un observador (el profesor, los compañeros de clase), que al final comentarán cómo se ha desarrollado la situación: si ha faltado o sobra algo, si el registro ha sido el adecuado...

El marco de actividades propuesto tiene cuatro segmentos: la mímica (cuya base en la clase de ELE es la comunicación no verbal, muy beneficiosa también en los niveles iniciales), la improvisación (a partir de palabras, temas –como el viaje-, imágenes o sonidos podemos improvisar situaciones), el juego de rol (donde el alumno con ciertos soportes lingüístico- comunicativos puede desarrollar una situación con un papel diferente) y la escenificación (que puede ser trabajada con múltiples ejercicios que sí incluyen la dramatización<sup>48</sup>). Entre los ejemplos de actividades propuesto por Calderón (ver Anexo I, pp. 25- 28), varios mensajes (presentados a través de diferentes tarjetas) se han de representar con mímica. Después, se plantea un tema para improvisar (por ej.: “Vamos a salir esta noche”). A continuación, se solicita a cada grupo que improvise una

---

<sup>48</sup> Por ejemplo (Calderón 2002: 184):

- la elaboración de un pequeño diálogo en pequeños grupos; esta actividad permite que los alumnos desarrollen el tema que les interese y digan lo que quieran
- el recitado y la interpretación de un poema dialogado o que sea rico en elementos suprasegmentales
- la adaptación teatral o la manipulación de un cuento tradicional
- el montaje de una escena teatral o de una leyenda
- la representación de una pequeña obra creada por el grupo. Debido a la complejidad de esta creación colectiva, creo que es conveniente realizarla en niveles avanzados y al final de un curso (por ejemplo, inspirándose en la propia experiencia como estudiantes de español).

situación, según los materiales de que dispone, en la cual cada integrante desarrollará un papel que irá modificando a medida que avance la acción. El material tiene una función importante en la historia (un encuentro esperado, la causa de una disputa...) y quienes improvisan han de procurar que la acción tenga un inicio, un desarrollo y un final. Mantener esta estructura con una duración equilibrada entre las tres es lo que entrañará mayor dificultad en los niveles iniciales, ya que los improvisadores pueden pasar sin transición y demasiado rápidamente del inicio o preámbulo al desenlace. Todos los grupos actúan a la vez y el profesor avanza entre ellos, observa y, al final, comenta. Finalizado el juego, cada grupo expondrá el reparto de obligaciones y cómo ha conseguido llegar a un acuerdo.

Otras modalidades de actividad incluyen crear una historia a través de una anécdota para ser dramatizada, juegos de rol y escenificación de escenas a través de una noticia o de textos dramáticos adecuados al nivel del alumno. Como opina Calderón, con estas actividades los alumnos desarrollan su capacidad de interacción y de expresión oral en un amplio abanico de situaciones comunicativas.

Ruiz Calatrava (2009) propone que las actividades giren en torno a juegos con *flashcards*, juegos de rol, uso de marionetas, diálogos guiados, chistes, juegos lingüísticos, canciones, mímica, etc.<sup>49</sup>. Se aconseja una evaluación global y cualitativa para estos contenidos mediante la observación directa con hojas de registro y seguimiento individual<sup>50</sup>.

#### **2.4.3.2. Dramatización de las funciones comunicativas a través de la improvisación**

Renaudin (2012) centra su estudio en el campo de la improvisación para ELE. Las dramatizaciones preparadas previamente pueden plantear ejercicios como crear un programa de noticias, o que los alumnos se conviertan en entrevistadores, etc., y dramatizaciones sin guión previo que se sitúan en el lugar de la improvisación. La

---

<sup>49</sup> Algunas de estas actividades son:

- *Mime* (Gestos): representar con gestos el contenido de una *flashcard* y adivinar de qué se trata.
- *Give me or Bring me ...* (Dame o tráeme): la tarjeta seleccionada.
- *The Kangaroo game* (El juego del canguro): las tarjetas seleccionadas se colocan en el suelo o la pizarra en forma de círculo, a continuación se colocan tantas fichas como equipos participen, en la casilla de salida (“*start*”). Los equipos tiran por turnos con un dado. Cuando caigan en una tarjeta, deben decir el nombre de la tarjeta sin errores, si lo hacen, se la llevan. Gana el que haya conseguido más tarjetas al llegar a la casilla de final (“*finish*”).

<sup>50</sup> Ver punto 2.3.2.(Eines y Mantovani, 2008)

improvisación potencia la individualidad como ser humano del estudiante y además, por encontrarse dentro de los márgenes de la realidad, es una fuente creadora de material real. Para apoyarse en esta teoría Renaudin cita a Stone Mc Neece (1983: p. 830):

[...] Improvisation is really just the conscious amplification of strategies people use every day to achieve objectives of varying importance.[...] Improvisation is a technique designed to deflect intelligence and the quotidian rationality we tend to believe assures us control of our lives in order to release imaginative[...]<sup>51</sup>

En el núcleo de la metodología de Stanivslaki (teórico ruso y director de teatro y actores) se encuentra la improvisación. Cuando Di Pietro (1987) diseñó el enfoque por tareas <sup>52</sup> (del cual nace el enfoque de interacción estratégica) también ideó un modelo de enseñanza de idiomas basándose casi completamente en la dramatización y el uso de escenarios. Di Pietro fue de los primeros en reflejar las ventajas del juego dramático e improvisación en la enseñanza de L2, englobadas en cuatro conceptos: interacción, papeles, agendas personales y un contexto compartido. Renaudin observa que dentro del PCIC solo se habla de teatro en el epígrafe de los referentes culturales y en el punto 6.4.3.3 del MCER para la recitación del texto teatral y la posibilidad de trabajar en grupo sin profundizar mucho más: el drama se utiliza como procedimiento, más que como método. El experimento que la autora realizó partió de un taller de improvisación a través de juegos de rol con los conocimientos gramaticales previos que se veían en el aula, durante un periodo de cuatro meses, dos veces por semana. Los alumnos matriculados de distintas nacionalidades (tres holandeses, dos americanos, tres chinos y un ruso, todos jóvenes excepto uno de 46 años) en una academia de Salamanca, llevaban 3 meses en España y habían alcanzado el nivel A2. El objetivo del taller era comprobar qué estrategias comunicativas y de aprendizaje podía proporcionarles un taller de teatro centrado en la improvisación. Las experiencias se empezaron a grabar tras quince días de trabajo para poder entregar al alumno un corpus de las estrategias empleadas por ellos mismos. Las estrategias que se intentaron potenciar fueron:

---

<sup>51</sup> “La improvisación es en realidad la amplificación consciente de las estrategias de las personas que usan todos los días para alcanzar objetivos de diversa importancia. [...] La Improvisación es una técnica diseñada para relativizar la creencia de que la inteligencia y la racionalidad cotidiana nos aseguran el control de nuestras vidas, liberando así la energía imaginativa [...]” (Renaudin, 2012: 4)

<sup>52</sup> R. di Pietro: “Strategic Interaction, Learning Languages through Scenarios”. (1987 cit. en Renaudin, 2012: 4)

[...] las estrategias cognitivas (dirigirse o manejarse en una situación comunicativa), las estrategias metacognitivas (controlar o gestionar su propio aprendizaje), y las estrategias socioafectivas (desarrollo de la confianza en sí mismo y de la identidad, ajustar y situar la forma de expresarse en un contexto social) propuestas por O'Malley y Chamot (1990). (Renaudin 2012: 7)

Las funciones comunicativas propuestas por el PCIC se trabajaron a través de la improvisación, entregando a cada alumno una tarjeta donde venía descrita una de dichas funciones. En las primeras clases, se concedía a los alumnos 5 minutos para imaginar cómo desarrollar dichas improvisaciones. Los grupos de trabajo, de tres alumnos, no eran fijos con objeto de que los estudiantes se fueran conociendo mejor. Se entregaron a los alumnos cuestionarios previos sobre el taller y se les pidió que rellenaran en un cuaderno sus impresiones diarias sobre el trabajo. También se acudió a la realización de videos de las “representaciones”. Como los estudiantes trabajaban con los manuales *Sueña 1* y *Sueña 2* (Editorial Anaya), se decidió seguir las actividades comunicativas de ambos materiales y trabajar las funciones comunicativas correspondientes al PCIC. Se presentaron varias situaciones tipo y, si se precisaba, una explicación rápida de los exponentes lingüísticos en la pizarra para evitar una dinámica negativa de aparente no aprendizaje. Incluimos algunas de las situaciones en el Anexo (ver Anexo I, p. 29).

Para no caer en la monotonía de la improvisación, se decidió incluir unos juegos dramáticos consistentes en las propuestas del profesor Dorrego (*Propuestas para dinamizar la clase de ELE* (Del Hoyo, Dorrego, Ortega, 2006): una introducción a la dramatización, ejercicios de mimo<sup>53</sup>, clown (donde tenían que interpretar con el cuerpo

---

<sup>53</sup> Por ejemplo tenían que representar en parejas, solo con gestos, los siguientes diálogos:

DIÁLOGO 1 (GRUPO 1 Y GRUPO 2)

- ¡Hola!
- ¡Hola!
- ¿Qué haces? Voy a tomar un pincho y una caña, ¿quieres venir?
- No sé yo... estoy a dos velas este mes...
- Bueno, pues te invito.
- Venga, vale.
- Podemos ir al bar de enfrente, ¿no?
- No, que siempre está lleno de gente...
- Bueno, vale, vamos a otro...

DIÁLOGO 2 (GRUPO 2 Y GRUPO 3)

- Estoy harto, tengo que estudiar ...
- ¿Estás loco? ¡Vámonos! ¡Que hace buen tiempo fuera!
- No, no, te lo juro tengo que acabar mi trabajo ...
- Anda ya, corta el rollo, estudiarás después, cuando no haga tan buen tiempo...
- Bueno... si tú lo dices... ¡Vale!

DIÁLOGO 3 (GRUPO 3 Y GRUPO 1)

situaciones tipo: comprando, en el bar, etc.), humor desarrollando una actividad del libro de Darío Fo *Manual mínimo del actor* (1987) para contar un chiste a un compañero y luego explicar, como actores, qué errores tenía el chiste. El modelo (*Historia del pulpo*) de chiste provenía del libro de Fo (ver Anexo- I, p. 30)

Varias fueron las conclusiones que se recogieron después de trabajar con la improvisación: en el nivel cognitivo todos los alumnos consiguieron utilizar las estrategias de las que se partía en un plano comunicativo; en el meta- cognitivo, gracias al diario escrito que completaban sobre el taller, reconocían e intuían rápidamente las estrategias que habían de utilizar en una u otra situación comunicativa; y en el socio-afectivo, los alumnos crearon una comunidad y el filtro afectivo de socializar con españoles bajó considerablemente. Para la realización de los cuestionarios se utilizó el modelo propuesto por Oxford (1990: 182-183, cit. por Renaudin 2012: 15) añadiendo los contenidos que trataban la dramatización, incluyendo las guías propuestas por Chamot y Küpper (1989 cit. en Renaudin 2012: 15) para el diario de clase y para el cuestionario final del taller.

#### **2.4.3.3. Dramatización con improvisación y caracterización**

Magariño (1996) propone una guía para aplicar la dramatización en clase a través de la improvisación y la caracterización.

La caracterización –proceso que da al alumno la posibilidad de hablar sin tener que mostrarse tal y como es- y la improvisación pueden ser muy útiles en la dramatización. A veces, la falta de participación viene por la timidez que le produce al alumno enseñar quién es tanto en opiniones y pensamientos como en lenguaje corporal. Es una razón de peso para usar la caracterización: la proyección de uno mismo en diferentes situaciones, respondiendo a interrogantes del tipo “qué se siente si”, “qué pasaría si”, etc.; surgen como oportunidades creativas y recuerdan al “sí mágico”<sup>54</sup> actoral que se da como ejercicio práctico en las escuelas profesionales de actores. Los pasos para

---

- Buenos días, disculpe, estoy perdido, ¿cómo se va a la gran vía?

- Hum, mire: sale de la escuela y va directamente a la derecha. Coge la primera a la derecha y sigue todo recto.

- Vale, vale, ¿y después?

- Pues cuando acaba la calle que baja, va a la izquierda, hay un pequeño parque, coge a la derecha y ya ha llegado.

- Genial, muchas gracias, adiós.

<sup>54</sup> Concepto creado por Stanislavsky, basado en aceptar las circunstancias de los personajes “como si” fueran reales.

construir una caracterización son, según Way (1977: 175, cit. por Magariño González 1996: 164):

1. Estudio o exploración de los caracteres, bien del mundo de la fantasía o del mundo real.
2. Estudio de los mismos dentro de una acción en particular.
3. Estudio de las causas y los efectos de las acciones de dichos caracteres.
4. Estudio de los factores internos o las motivaciones de las acciones de los caracteres.

Magariño plantea una situación donde la clase se puede convertir en un mercado en el cual se discutan precios, cada vendedor proponga ofertas con su mercancía y pida atención. Entre otros ejemplos de situaciones (Magariño 1996: 165):

a) Situaciones domésticas

A y B están hablando acerca de qué programa pueden ver en la televisión. A quiere el canal cinco, y B quiere el canal tres.

b) Vacaciones

A y B están planeando ir de vacaciones. A quiere ir a la playa y B al campo. A quiere ir a ver los monumentos de la ciudad en tren y B en autocar.

c) Deportes

A piensa que el cricket es aburridísimo y B que es el mejor deporte. A piensa que un equipo ganará la copa y B que será otro equipo.

d) Criminología

A y B son dos ladrones que están planeando el robo a un banco. A quiere hacerlo de día y B de noche.

e) Situaciones domésticas

Una familia está haciendo planes para la tarde. Todos tienen una función diferente (el padre quiere hacer la quiniela, la madre tiene que planchar, etc.) y todos discuten cómo organizar la tarde. Esta es una situación que se puede trabajar para grupos.

Por último, Magariño propone el trabajo desde la improvisación de una obra sin guión. Antes de trabajar con ella, es necesario haber realizado algunas actividades dramáticas. Al comienzo la improvisación carecerá de forma, de principio y casi de final. En este caso, el control del profesor es importante. Toda improvisación debe estar unida a una historia sencilla en la que aparezcan algunos personajes y los

alumnos preparen un pequeño diálogo improvisado. La improvisación ha de realizarse en grupos. Tras la improvisación de la historia con los diálogos a que ha dado lugar, se puede realizar una ampliación a través de preguntas (¿por qué lo hacen?, ¿qué sienten?, etc.) y de la inclusión de adjetivos en la historia que le den mayor peso descriptivo a la improvisación (no es lo mismo “Un hombre sale al mar en un bote” que “un hombre triste y viejo sale al mar en un bote roto”, por ejemplo).

#### **2.4.4. Dramatización y expresión corporal**

Las actividades dramáticas, por su particular naturaleza, sirven para introducir contenidos relacionados con la expresión corporal. Dentro de este apartado, como comentamos en el punto 2.1.1., se incluyen los ejercicios relacionados con la mímica. Además de la mímica, encontraremos ejercicios dramáticos relacionados con las ciencias del lenguaje no verbales (proxémica, paralingüística, kinésica y cronémica), actividades de calentamiento para dinamizar la clase, juegos corporales, etc.

##### **2.4.4.1. Proxémica, paralingüística y kinésica en la dramatización**

El juego dramático nos da la oportunidad de trabajar la proxémica, la paralingüística y la kinésica de manera integrada y así aunar comunicación no verbal con situaciones comunicativas. Cabodevilla (2011) nos presenta un estudio sobre los gestos más usados por los españoles relacionado con un artículo del periódico inglés *The Guardian* del 7 y 8 de julio del 2009<sup>55</sup>.



*Imagen 1. Algunos gestos españoles según el artículo de The Guardian.*

---

<sup>55</sup> Enlaces disponibles en Bibliografía- Referencias Electrónicas.



Los objetivos de su estudio son los que se marcan en el PCIC respecto de la competencia intercultural<sup>56</sup>. Este artículo incluye varios links con 20 gestos que Cabodevilla propone para la actividad, susceptible de ser presentada para diferentes niveles, diferente número de alumnos y nacionalidades con las adaptaciones necesarias. El trabajo se realiza en parejas y a cada una se le entrega esta tabla con previsión de que conocieran uno de los gestos con la definición del gesto en cuestión:

GESTO	CÓMO SE HACE	QUÉ SIGNIFICA	¿ES IGUAL EN TU PAÍS O CULTURA? ¿SIGNIFICA OTRA COSA DIFERENTE?

*Tabla 10. Proxémica, paralingüística y kinésica en base a un artículo de The Guardian.  
(Cabodevilla, 2011: 2)*

Luego los alumnos tenían que crear un diálogo donde surgiera ese gesto y representarlo. Se trata de un *role-play* con la comunicación corporal como medio. Presentamos algunos ejemplos:

---

<sup>56</sup> Que son, como marca Cabodevilla, los siguientes:

“- Ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la cultura de España y de los países hispanos a través del aprendizaje del español.

- Ha de tener una actitud abierta ante las diferencias culturales y tomar conciencia de que la interpretación que se haga de la nueva realidad va a estar influida por su propia perspectiva cultural.

- Tiene que conocer las normas y convenciones que rigen los comportamientos, también los valores y las actitudes de la sociedad española e hispanoamericana y familiarizarse con ellos.

-El alumno no sólo tiene que tomar conciencia de las diferencias entre su cultura y la de los hispanohablantes, sino que también tiene que tener un papel activo, no solo reflexivo, o sea, convertirse en un intermediario cultural capaz de afrontar malentendidos y conflictos de carácter cultural.”

Cabodevilla, T.(2011: 2)

### Ejemplo

GESTO	CÓMO SE HACE	QUÉ SIGNIFICA	¿ES IGUAL EN TU PAÍS O CULTURA? ¿SIGNIFICA OTRA COSA DIFERENTE?
Estar muy delgado.	Levantando el dedo meñique de una mano y enseñándolo.	Una persona que se ha quedado tan delgada como el dedo meñique de la mano.	En mi país (India) este gesto es un poco vulgar y significa que quiero ir al baño.
Cortar una conversación	Haciendo con una mano el gesto de cortar con unas tijeras.	Que queremos que alguien que está hablando (por ejemplo por teléfono) termine la conversación.	En mi país se hace igual y significa lo mismo. También se puede hacer otro gesto que es pasarse la mano por el cuello rápidamente.

*Tabla 11. Proxémica, paralingüística y kinésica en base a un artículo de The Guardian.  
(Cabodevilla, 2011: 2)*

Los alumnos realizan el juego de rol delante de sus compañeros y éstos han de adivinar de qué gesto se trata. Después, todos los alumnos reflexionarán sobre cómo son esos mismos gestos en su cultura, tal y como se muestra en la tabla anterior.

La web <<http://coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/>> tiene un glosario de gestos característicos de los españoles, con un extenso corpus a través de unidades didácticas, vídeos, etc.; que podrían ser un acompañamiento para este tipo de actividades. Trabajos recientes de otros profesores en ELE sobre cómo trabajar los signos paralingüísticos y kinésicos como el de Danbolt Drange, (2011) pueden ser muy beneficiosos para afianzar los nuevos conceptos. Danbolt clasifica los diferentes gestos corporales y las funciones comunicativas de los mismos. Los gestos se dividen en signos paralingüísticos y signos kinésicos. En el primer grupo encontramos aquellos elementos lingüísticos que no se clasifican como elementos lingüísticos, es decir, emisiones de sonidos que no son palabras. El segundo grupo se corresponde con los movimientos

corporales agrupados en faciales y corporales. De acuerdo con la clasificación de Cestero (1999a cit. por Danbolt, 2011: 2), los signos paralingüísticos pueden dividirse en:

Cualidades y modificadores fónicos	Indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales	Elementos cuasi-léxicos
Tono timbre intensidad entonación	llanto, risa, grito, tos, carraspeo, bostezo	vocalizaciones (ay,eey) consonantizaciones (hm, ts,) signos combinados (uff, puaf)

*Tabla 12. Signos paralingüísticos según Cestero.*

Los elementos kinésicos pueden dividirse en gestos, maneras y posturas (Poyatos 2002, 186 cit. por Danbolt 2011: 2). Siguiendo a Cestero en su *Repertorio básico de signos no verbales del español* (1999b cit. por Danbolt 2011: 5) los signos no verbales se dividen en tres categorías: signos no verbales con usos sociales (saludar, despedirse, etc.), signos no verbales con usos estructuradores del discurso (tomar la palabra, finalizar el discurso, etc.) y signos no verbales con usos comunicativos (signos para describir, etc.). Para trabajarlos, Danbolt señala la importancia de emplear material audiovisual (como las series españolas *Cuéntame* y *Física o Química*) y ejercicios como crear un corpus a través de imágenes para afianzar su uso.

#### **2.4.4.2. Estimulación sensorial con juego dramático**

Mateos Bragado (2010) presenta un estudio- taller cuya base es la de ofrecer varias técnicas relacionadas con la dramatización y la estimulación sensorial para la competencia comunicativa y existencial, la motivación y el factor afectivo y los aspectos socioculturales de la lengua española. Las actividades parten de dos técnicas: dramatización y juego sensorial. La estructura de la dramatización consta de las siguientes fases y actividades:

- Redacción y aprendizaje del texto. Durante esta fase, cada grupo trabajará la comprensión y la expresión escrita. Es recomendable que el profesor proponga la

situación o el conflicto inicial desde el que los alumnos deberán desarrollar la trama de su dramatización. Durante el proceso surgirán dudas lingüísticas que solucionarán con la ayuda del profesor o de sus compañeros.

- Ensayo y representación. Durante los ensayos, tanto en horario lectivo como fuera de clase, los estudiantes tendrán que trabajar en grupo, por lo que la comprensión y la expresión oral tendrán una mayor relevancia. Todo el trabajo está orientado a ser representado ante sus compañeros, por tanto se debe cuidar especialmente que los mensajes transmitidos por el estudiante sean comprendidos. Se trabajarán con especial dedicación durante los ensayos las competencias fonológica y pragmática (Mateos Bragado, 2010:5).

En cuanto a las actividades de tipo sensorial (ver Anexo I, pp. 31, 32) varias actividades recuerdan el estilo de las realizadas por Dorrego (1997). El profesor ha de estar dispuesto a “hacer el payaso” en clase para que los alumnos superen posibles inhibiciones, lo que recuerda a la afirmación de Orta: “si pedimos a los alumnos que se arriesguen, ¿cómo no vamos a hacerlo los profesores?”

#### **2.4.4.3. Actividades de calentamiento y mímica con juego dramático**

Es conveniente para el docente incluir actividades de calentamiento para usar la dramatización en clase, gracias a estas actividades se consigue el objetivo de relajar y hacer sentir más cómodo al alumnado a través de ejercicios físicos simples no verbales: estos ejercicios presentan dinámicas lúdicas y de grupos para romper el hielo, provocar desinhibición, etc. Tejerina (1994: 2 cit. por Aguilar 2012: 3), propone que este tipo de actividades no sean muy exigentes desde el punto de vista cognitivo o lingüístico. La comunicación cognitiva exigente ocurre en una clase donde hay que procesar mucha información rápidamente y en la no exigente, el alumno tiene las destrezas lingüísticas para defenderse (Cummins 1981, 1983, y 1984; Colin Baker 1997, cit. por Aguilar 2012: 3). Gracias a estas actividades se crea un clima afectivo y físico a nivel grupal muy positivo: los estudiantes *hacen piña*, se conocen los unos a los otros y en sus relaciones, las dinámicas de grupos rompen el hielo y favorecen un clima más positivo en la clase.

Son muchos los ejemplos que podemos encontrar en la bibliografía. Por seleccionar una muestra, citaremos a Maley y Duff (1978), maestros pioneros en el uso de la dramatización en LE. Algunos de los ejercicios de calentamiento que proponen son:

- Espejos: una persona actúa y el otro imita exactamente lo que está haciendo, como en un espejo.

- Círculo de confianza: grupos de ocho alumnos realizan un círculo y ponen sus manos a la altura de sus hombros. Otro alumno se queda en el centro y los demás no le dejan que se caiga.

Siguiendo con Maley y Duff, las actividades relacionadas con la mímica pueden ser los siguientes:

- El recepcionista: en parejas, un alumno hace de recepcionista y el otro de cliente. El que hace de cliente se ha quedado mudo y debe explicarle cosas como: “se me ha roto la ducha”, “mañana me tiene que levantar a las 7”, etc.
- Mimar acciones: los alumnos representan acciones individualmente y el resto tiene que adivinarlas: como *beber una medicina que no te gusta*.
- Representación de emociones: los alumnos han de recrear una situación con una emoción determinada. Por ejemplo: CANSANCIO- GRATITUD- HORROR y la situación, “llevas varios paquetes pesados. Estás muy cansado y te duelen los brazos. Un extraño se detiene y se ofrece para ayudarte. Estás muy contento y le das las gracias al extraño, pero repentinamente éste sale corriendo con uno de los paquetes y te deja desamparado en la calle.”<sup>57</sup>

Dorrego y Ortega (1997) presentaron un tipo de estudio que carecía de un importante factor bibliográfico en nuestro país. En su obra proponen varias actividades relacionadas con la expresión corporal, la mímica, etc. que, teniendo como marco de exposición y de acción los juegos dramáticos, pretenden un desarrollo y aprendizaje en el individuo que le otorguen una mejor competencia en el español como segunda lengua. El objetivo es que el juego, como factor indiscutible en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y como motor de búsqueda de una auténtica comunicación en la enseñanza de idiomas, haga las clases más divertidas y dinámicas.

El drama como fuente inagotable de recursos, el concepto de dinámica de grupos, y los juegos de dramatización, son las herramientas que conducen al alumno a la espontaneidad que una lengua necesita. El profesor es el que debe poner en práctica con la participación de los alumnos todas las estrategias que se recogen en este manual. La estructura del libro consta de setenta actividades y está dividido en dos partes

---

<sup>57</sup> Selección realizada en Comitre y Valverde (1996: 176)

diferenciales. La primera parte es la expresión, recogida en cinco secciones (*romper el hielo, aprender a ver, aprender a oír, aprender a leer y aprender a narrar*); la segunda<sup>58</sup> es la dramatización, dividida a su vez en tres secciones (*los personajes, las situaciones y los conflictos*). Las actividades pretenden la desinhibición, la interacción y el progreso dramático del alumno. Todas las actividades se presentan bajo una idéntica estructura (ver Anexo I, p. 33). En la segunda parte del libro encontramos actividades relacionadas con trabajo de textos (por ejemplo se introduce un fragmento de *La cantante calva* de Ionesco para realizar una actividad de completamiento de texto, ver Anexo I- pp. 36- 38), profundización de aspectos gramaticales a través del juego dramático, etc. En 2006 y junto a del Hoyo actualizaron el material con nuevas actividades.

En la línea de estos estudios podemos encontrar interesantes trabajos como el de Dimitrov (2009), en el que se plantea la adaptación a ELE de las actividades de Maley y Duff (2005); o el de Diago (2010) para desarrollar la competencia comunicativa a través de actividades dramáticas. La gran mayoría de las investigaciones realizadas en torno a la dramatización suelen recurrir a estas actividades (Renaudin, 2012; Bragado, 2010, Hidalgo, 2012, 2014; Boquete, 2012, 2014; Comba Otero, 2014, etc.)

#### **2.4.5. Juegos de mesa y juegos interactivos con dramatización**

La dramatización supone una excelente oportunidad para proporcionar una enseñanza de los contenidos a través de un aporte lúdico. Son varias las propuestas que introducen la dramatización en los juegos de mesa. Este tipo de propuestas adapta juegos de mesa reales para la clase de LE. Psicólogos como Groos y Skinner (cit. por Martín Ruiz, 2010: 2), a lo largo del S.XX con sus trabajos, han demostrado que el juego es uno de los modelos cognitivos relacionados con el aprendizaje. En el apartado del aprendizaje de lenguas, el juego es un motor para reforzar la competencia comunicativa: al igual que los animales aprenden sus propias destrezas a través del ensayo y error con el juego, los seres humanos, los estudiantes en el aula pueden entrar en un marco de prácticas a través del juego para la vida real en la ejecución de la lengua meta. Tanto el MCER como el PCIC marcan la importancia del juego para potenciar las destrezas comunicativas. Siempre es

---

<sup>58</sup> Recogemos un ejemplo de actividad de esta primera parte y de la segunda en el Anexo I, pp. 22- 26.

importante no establecer el juego como la recompensa o el perfecto “relleno” de clase para aquellos momentos muertos que se dan en el aula.

Martin Ruiz (2010) presenta la adaptación del juego Cluedo<sup>59</sup> para la clase de ELE. Se consiguen dos objetivos muy relacionados con el aprendizaje de idiomas en general y en la esfera de ELE en particular: el juego unido a la creación de falsas identidades, es decir, juego y *role-play* (en el material adjunto<sup>60</sup> aparecen varias tarjetas con personajes del juego ya definidos a los cuáles hay que dar vida). La adaptación de los juegos dan la oportunidad de trabajar contenidos gramaticales y léxicos (en este caso el uso de preposiciones y el vocabulario del crimen y las historias de detectives), funcionales (expresar sospechas y acusaciones) y socioculturales (esta adaptación tiene como contexto la ciudad de Madrid y sus lugares emblemáticos).

Muchos de los juegos incluyen la dramatización y el juego de rol. Como muestra podemos hablar de la coartada (Comitre y Valverde, 1996: 177), adaptado del juego inglés *alibi*: consiste en que el profesor dice a los alumnos que se ha cometido un asesinato y que están bajo sospecha. La clase se divide en parejas y se pide a cada pareja que prepare una coartada para una hora determinada, por ejemplo, entre las ocho y las doce de la noche del día anterior. Como cada pareja dice haber pasado ese tiempo juntos, deben contar todo lo que hicieron, dijeron o vieron. Se les da unos diez minutos para que se pongan de acuerdo. En grupos de cinco o seis alumnos, se interroga a la pareja por separado, alejando al estudiante por interrogar. Se pregunta al acusado que cuente lo que hizo en ese periodo de tiempo, el grupo toma nota y hace preguntas capciosas con el fin de lograr declaraciones no coincidentes.

---

<sup>59</sup> Este juego de tablero, ambientado originalmente en una mansión de la campiña inglesa, consiste en averiguar el autor, arma y escenario de un crimen, al estilo de las novelas policíacas clásicas. Avanzando por el tablero mediante tiradas de dado, los jugadores tratan de discernir quién cometió el crimen, con qué arma y en qué habitación jugando por turnos, de modo que pueden, por un lado, expresar sospechas que los demás jugadores desmienten si son incorrectas y, por otro, formular acusaciones, que llevan al fin del juego si son correctas o a la eliminación del jugador que las formula si son infundadas. (Martin Ruiz, G. (2010): 3)

La versión madrileña es diferente: “Los jugadores (detectives) se moverán por la ciudad de Madrid intentando averiguar los detalles del asesinato del alcalde, que se esconden en un sobre en poder del profesor. En cada turno cada jugador deberá resolver una tarea que le llevará a uno u otro lugar de Madrid, y podrá expresar sospechas y acusaciones que serán desmentidas o confirmadas por los demás jugadores. Así se irán acercando a la solución del enigma. Pero hay que tener cuidado con las acusaciones infundadas, ya que conllevan la eliminación del jugador que las ha formulado. Las reglas son similares a las del Cluedo, pero hemos introducido una diferencia. Para avanzar por el tablero, los jugadores usarán las cartas de prueba en lugar de un dado, lo que ayuda a la integración de destrezas, como explicaremos a continuación. Las cartas de prueba permiten que el profesor realice los objetivos que crea necesarios. Las que hemos confeccionado, a modo de ejemplo, sirven para desarrollar la expresión oral y repasar el vocabulario visto en clase. El profesor podrá confeccionar unas nuevas para desarrollar los objetivos que desee, ya sean gramaticales o de cualquier otro tipo”. (Martin Ruiz, G. (2010): 3)

<sup>60</sup> Adjuntamos 1) una tarjeta de rol- personaje para el alumno, 2) la hoja del detective (con los nombres de los posibles sospechosos –entre ellos la tarjeta 1 que aquí incluimos- las armas homicidas y los posibles lugares de Madrid donde ha podido ocurrir el crimen) y 3) tres cartas de pruebas que han de realizar los alumnos (ver Anexo I, pp. 39, 40).

Orta<sup>61</sup> (2010) también propone varias actividades a través del juego interactivo para fomentar la reflexión lingüística del hablante intentando interpretar la visión del receptor-alumno. El paradigma gramatical que se trabajó fue el contraste entre pretérito indefinido e imperfecto. El esquema de la actividad, explicado por Orta:

- “1. El profesor activa conocimientos previos acerca de las películas del Oeste y presenta una pequeña escena en presente con ayuda de los alumnos: "Cucaracha Smith (el malo) está nervioso dentro del Saloon tomando un vaso de whisky a la espera del sherif (Johnny el Largo). Al entrar Johnny, se produce un duelo del que sale vencedor el bueno de la película".
2. El profesor demuestra la diferencia de usar la cámara del pretérito indefinido (acción completa, acciones sucesivas) que crea en el público sorpresa e impacto, mientras que la cámara del pretérito imperfecto (acción en su transcurso sin importar ver el final o el principio, descripción de detalles de la escena) fomenta en el espectador suspense y tensión, anunciando que algo va a ocurrir.
3. Los alumnos, por grupos, escriben el guión de la escena en pasado.
4. Los grupos se intercambian los guiones y tienen que representar la escena.
5. En cada grupo habrá un director que a la voz de "corten" irá marcando los momentos en que la cámara terminaría cada toma.”

#### **2.4.6. Juego dramático para la enseñanza de la pronunciación**

Las investigaciones de Boquete (2012, 2013, 2014b) se unen al grupo de escasos estudios<sup>62</sup> que suponen una innovación en cuanto a la sistematización y creación de propuestas para enseñar elementos relacionados con los factores suprasegmentales de la lengua, la corrección fonética y la pronunciación desde la perspectiva drama- pedagógica. Se da por supuesto que pronunciación, entonación, curvas melódicas, etc. se practican a través de las técnicas teatrales pero esta lógica suposición se construye de modo efectivo en torno a varias unidades didácticas que mezclan ejercicios dramáticos (juegos de imitación de animales, de diferentes sonidos, práctica de onomatopeyas, doblaje de anuncios, lectura dramatizada para practicar los elementos suprasegmentales de escena, etc.) con audiciones, grabaciones de los estudiantes y trabajo autónomo del alumno fuera

---

<sup>61</sup> Destaca la labor del profesor Orta, jefe del departamento de formación de profesores de español de Clic International House, en el campo de la aplicación didáctica del teatro en ELE

<sup>62</sup> Ver las aproximaciones sobre el tema con el texto teatral de Lucchi- Riester (2007), en el punto 5.3.



del aula, con explicaciones teóricas. Los conceptos que se desarrollan teóricamente son múltiples: la entonación, el ritmo, el acento y los tipos de palabra según la posición de la sílaba tónica (con repaso de las normas de acentuación en español); los tipos de pausa (final absoluta, enumerativa, explicativa, potencial, etc.); la correspondencia fonética y gráfica de las palabras, los grupos fónicos, el tonema, la curva de entonación y sus partes, las variantes fonéticas de la curva de entonación; los tipos de entonación (enunciativa, aseverativa, interrogativa, exclamativa, interrogación imperativa); y los patrones entonativos de las oraciones compuestas, coordinadas y subordinadas. Dentro del plan de actuación se siguen las sugerencias del PCIC y del MCER.

En sus estudios se hace referencia a la importancia de la práctica de las destrezas orales en relación con la práctica del juego dramático. Además, muchos de los ejercicios para la práctica de la pronunciación y la corrección fonética se plantean desde las bases conceptuales de autoridades como Navarro Tomás (*Manual de entonación española*), Quilis (*Tratado de fonología y fonética*) y materiales publicados de mayor dimensión didáctica como los de Cortés (2002), Poch (1999), Gil (2007) o Listerri (1991 y 2007).

El análisis de varios manuales de ELE y su puesta en práctica de la pronunciación es otra de las muestras que apoyan la ausencia de estos contenidos a nivel editorial en ELE. Finalmente, sus investigaciones han concluido que “es posible la integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE, de modo que actúe como método articulador tanto para los contenidos programados como para la realización de las actividades” (Boquete, 2013: 796). Desde este punto de vista, se pueden introducir actividades para trabajar los elementos suprasegmentales centrándonos en un objetivo dramático: por ejemplo, Navas Méndez (2008) incluye actividades dramáticas para trabajar la entonación de diferentes situaciones comunicativas a través de trabalenguas y con los estados de ánimo (ver Anexo I- p. 41). Orta (2009) también ha planteado ciertas técnicas teatrales para la enseñanza de la pronunciación a través de los textos, trabajando con:

- *La entonación*: a través de los tonemas (secuencias de pronunciación que siempre corresponden a un significado y sema) y con las secuencias octosilábicas que suelen aparecer en el español.
- *La acentuación*: a través del acento de intensidad.
- *El lenguaje corporal*: propone actividades de pronunciación a través de los diferentes signos de la cara.

- *El ritmo*: el trabajo de la variabilidad rítmica es uno de los más difíciles en el español. Se da esta opción de ejercicio: tocando un compás de palmas, se tiene una conversación cotidiana con el compañero.

## **2.5. Ventajas y capacidades de las actividades dramáticas**

Las actividades dramáticas reúnen un conjunto de ventajas que el docente ha de valorar para hacer uso de los recursos dramáticos en su clase. Son varios los autores que recogen en sus estudios los aspectos positivos de este tipo de actividades.

Maley (2005, cit. por Zyoud, 2010) resume las ventajas de la dramatización en 12 puntos:

- 1- Los conocimientos se integran de manera natural en el estudiante: la escucha activa, la expresión verbal espontánea, la lectura y escritura de escena, etc. son algunas de las cualidades que se dan con la dramatización.
- 2- Se integran aspectos verbales y no verbales de comunicación, estableciendo un equilibrio cuerpo- mente difícil de adquirir con otras actividades.
- 3- Los aspectos cognitivos y afectivos son base en la dramatización. Los sentimientos de los estudiantes sí son importantes.
- 4- Contextualiza plenamente la naturaleza del idioma, por traer a la clase la interacción real de la vida.
- 5- El aprendizaje integral de la persona y las entradas multisensoriales ofrece oportunidades inigualables para atender a las diferencias de los alumnos.
- 6- Se fomenta la auto-conciencia (y la conciencia de los demás), la autoestima y la confianza; ya través de la confianza, se desarrolla la motivación
- 7- La motivación se fomentará y se apoyará a través la variedad y la expectación generada por las actividades.
- 8- El profesor adquiere una transferencia de responsabilidad en su aprendizaje.
- 9- Se alienta un estilo abierto, exploratorio de aprendizaje donde la creatividad y la imaginación tienen un gran margen para desarrollarse. Esto, a su vez, promueve la toma de riesgos, que es un elemento esencial en el aprendizaje de idiomas.
- 10- Tiene un efecto positivo en la dinámica del aula y la atmósfera, lo que facilita la formación de un grupo unido. Los estudiantes aprenden juntos.
- 11- Es una experiencia agradable.
- 12- Es de bajo coste. En la mayoría de las ocasiones, lo único que necesita es una "sala llena

de seres humanos

Ruiz Calatrava (2009) considera fundamental el aporte humanístico y afectivo de la dramatización para reforzar el proceso cognitivo y madurativo del niño. Gracias a la dramatización se adquiere la competencia comunicativa, pero también un conocimiento del mundo, una conciencia de la realidad. La dramatización es una técnica de enseñanza-aprendizaje íntimamente ligada a los cuentos (*story books*) que hace al alumno interiorizar el significado y los contenidos de éstos (personajes, vocabulario, etc.). Las actividades dramáticas hacen que el profesor sea un guía, y no el mando de la clase, que impulsa favorablemente la relación de los componentes del grupo, que ofrece estímulos para la creatividad (como cuentos, anécdotas, relatos, situaciones cómicas, materiales para la caracterización de los personajes, disfraces, técnicas y materiales para la expresión plástica, etc.), que no dogmatiza nunca ni obliga a nadie en la participación de las actividades y que confía en los niños dotando al drama de una poderosa naturaleza comunicativa. Las actividades dramáticas potencian la expresión rítmico-musical y son una oportunidad para elogiar el trabajo de los estudiantes tratando el error como una oportunidad de trabajo.

Bohm (2013) realiza una reflexión cercana sobre las ventajas que aporta el drama-pedagógico en la escuela. Se parte de que “es más fácil comprender un significado cuando una expresión lingüística se une con una experiencia afectiva”, es decir que “nos acordamos mejor de algo vivido de algo que solo escuchamos.” El método drama pedagógico, que nace del modelo británico Drama en la Educación, es ideal para transportar el mundo lingüístico real al salón de clase y un medio ideal para enseñar los aspectos metalingüísticos que empleamos en la comunicación. Según Bohm (2013), las 4 habilidades (2 de producción –oral y escrita- y 2 de recepción –auditiva y lectora-) se integran de manera más natural gracias al método drama – pedagógico: con ejercicios tipo como el de escribir el final de una escena, se potencia la escucha activa tanto hacia el maestro como a los compañeros y obviamente hablamos cuando estamos representando la obra, etc. El drama pedagógico es una actividad en la que se mezclan los dominios afectivos con los cognitivos: sentir adquiere la misma importancia que pensar en un aprendizaje exploratorio donde la creatividad e imaginación del alumno están presentes. El drama pone el foco como núcleo central de la enseñanza al alumno, como el MCER y el PCIC sugieren, además de ser una experiencia divertida. La representación de la obra se suele asociar a las formas dramáticas clásicas fuera del marco de la enseñanza

cotidiana. El drama da más libertad creativa al alumno que las formas asociadas al teatro clásico e incluye enseñanzas que se pueden usar en el marco de la enseñanza cotidiana. Gracias al drama se pueden seleccionar los textos literarios según sus posibilidades en el salón de clase. En la situación ficticia se activan emociones similares a las de las situaciones reales. Son actividades que mantienen la motivación por lo de imprevisto que tienen estos ejercicios, aspecto que aunque pueda hacer dudar a algunos docentes multiplica la motivación, y no genera estrés porque no hay un público presente. El maestro funciona como un facilitador que da impulsos. Puede adquirir un papel dentro del grupo y dirigirlo desde el punto de vista de su personaje: crea una base de confianza y actúa como animador, compañero, organizador, etc.

### **2.5.1. Actividades dramáticas para potenciar la motivación**

Como se ha señalado, las actividades dramáticas pueden mejorar el factor afectivo y son determinantes para reforzar la motivación dentro de la clase de LE (Valverde y Comitre, 1996). Desde el enfoque cognitivo, donde los aprendices piensan activamente en lo que están aprendiendo de modo significativo, la competencia (conocimiento de las reglas gramaticales) permite a los aprendices ser creativos cuando usan la lengua, con la interiorización de las reglas. Según Dulay y Burt (1977, cit. por Valverde y Comitre, 1996), el factor socio- afectivo influye en el aprendizaje: el hablante aprende mejor “lo que le gusta”, y desaprende fácilmente lo que no. Según motivos, necesidades o deseos inconscientes, está más o menos abierto a aprender una L2. Antes de pensar, hay que querer pensar.

Gardner y Lambert (1972, citados en Valverde y Comitre, 1996) describieron dos tipos de motivación: la integral (basada en el deseo propio e interior de aprender una lengua, sin ninguna razón exterior como podría ser la del trabajo o relacionado con el mundo académico y los exámenes); y la instrumental (basada en el aprendizaje en torno a necesidades externas, económicas o laborales, exámenes, estudios, etc.)<sup>63</sup>. Neufeld ya demostró (1978, cit. por Valverde y Comitre, 1996) el vínculo entre lo afectivo y la edad de aprendizaje: según su teoría, los niños tienen más probabilidades de alcanzar un

---

<sup>63</sup> El alumnado chino con el que hemos realizado varias experiencias teatrales se suele caracterizar, de forma general, por guiarse a través de la motivación instrumental o extrínseca a la hora de aprender otro idioma. Ellos mismos reconocen este factor que relacionan con la educación en su país. Con nuestras experiencias teatrales, (en suma, con nuestra forma de dar clase) pretendemos equilibrar la balanza entre estos dos tipos de motivación y crear un vínculo con la lengua que tenga que ver con el mundo afectivo del alumno.

dominio excelente de la pronunciación y las reglas gramaticales que los adultos. Los primeros están expuestos a la cultura de la lengua meta (LM) y se hallan deseosos de conseguir los mismos resultados que un nativo, mientras que a los adultos no les importa mantener su acento. No se puede medir científicamente el nivel de motivación, tampoco podemos decir si es la motivación la que provoca un aprendizaje exitoso o es un aprendizaje productivo lo que hace crecer la motivación. La necesidad de hacerse comprender y el placer que esto produce es lo que motiva la adquisición de la lengua. ¿Cuáles son las actividades que pueden desarrollar la motivación? ¿Cuáles las que incrementan la confianza? Las actividades dramáticas fomentan que los alumnos aprendan haciendo, que confíen en su juicio, que no les importe fallar y que acaben encontrando recursos en situaciones difíciles. Drama en la clase es sinónimo de desarrollo en las capacidades cognitivas, emotivas, imaginativas, de autoexpresión y creatividad.

### **2.5.2. Desarrollo de las estrategias de aprendizaje**

El drama se presenta como una oportunidad para desarrollar las estrategias de aprendizaje. Definidas como

[...] las estrategias cognitivas, comunicativas, socioafectivas y metacognitivas [...]. Las cognitivas consisten en los procesos mentales que permiten mejorar la comprensión textual; su asimilación y fijación en la memoria, su recuperación y posterior utilización. [...] Las estrategias comunicativas son los procedimientos que el alumno emplea para comunicarse eficazmente, superar o no afrontar las dificultades que ocasiona un dominio insuficiente: de evitación, como renunciar a la participación para no cometer errores por desconocimiento del tema o por inseguridad; de compensación, cuando busca alternativas para no abandonar la situación comunicativa, superar obstáculos inmediatos (p. ej., preguntar al interlocutor por el significado de una expresión desconocida adecuadamente, elaborar una paráfrasis para definir un concepto cuya denominación se desconoce, usar una palabra inventada pero comprensible para el receptor, etc.). (...) Las estrategias socioafectivas inciden en las actitudes, en la seguridad personal, en la disposición hacia el proceso mismo de aprender una LE/L2 y de aprender en general: habilidades para superar inhibiciones, bloqueos o prejuicios, etc. (Regueiro 2014: 64)

Regueiro (2014) recoge que estas estrategias<sup>64</sup> favorecen la comunicación en el aula y estimulan la creación de un ambiente distendido y respetuoso con las convenciones sociales y culturales de la LE activando el trabajo cooperativo. Desde una perspectiva de aprendizaje constructivista, la importancia de reforzar las estrategias metacognitivas, en su estrecha relación pensamiento/ lenguaje, hace que se aprenda mejor una lengua y que los discentes tengan un conocimiento consciente del aprendizaje que van construyendo mentalmente. Cuando un aprendiente conoce cómo aprende mejor, controla sus emociones y potencia sus habilidades cognitivas: planifica qué tipo de actividades van a otorgarle un mejor conocimiento; ajusta su conocimiento para planificarlo en un futuro mejor.

Por otro lado, Ashton Hay (2005) comparte la opinión de hacer coincidir los enfoques metodológicos a los estilos de aprendizaje para la motivación de los estudiantes. Citando a Plata y Perini (2001), destaca la importancia de la inteligencia lingüístico-verbal asociada a las cuatro preferencias de aprendizaje (dominio, interpersonal, comprensión y autoexpresión):

Learning styles not only comprise the cognitive domain, but also the affective and physiological domains (Oxford, Hollaway & Horton-Murillo, 1992). Even one learning style is now considered to be multidimensional (Kinsella, 1996). Strong, Silver and Perini (2001) divide verbal-linguistic intelligence into four learning preferences including mastery (knowing), interpersonal (connecting with people; social skills), understanding (discovery and reasoning) and self-expressive (creativity). If learning styles are matched with appropriate teaching approaches, then student motivation, performance and achievement is more likely to increase. (Ashton- Hay, 2005: 2)

El desarrollo de actividades dramáticas en clase permite llegar a un equilibrio entre los tres factores a los que se refería Vigotsky como condicionantes en el estudio de una segunda lengua, y conlleva la negociación de significado. Estos factores son: 1) El objeto (formas y estructuras de la lengua). Relacionado con la preocupación del hablante de seguir las reglas y convenciones de la lengua y que produce, cuando esta preocupación es excesiva, se produce la incapacidad en el alumno de expresar sus propios sentimientos

---

<sup>64</sup> Otros autores como Robles (2007) o Boquete (2012) también recogen el término de estrategias de aprendizaje. Para consultar la relación completa que hacen estos autores, ver Anexo I, pp. 42, 43.

o responder bien a la producción verbal de los demás. 2) El sujeto (profesor y compañeros): cuando los alumnos usan la mayor parte del tiempo para responder a ejercicios mecánicos guiados por el profesor. 3) Autorregulación (libertad de transmisión de sentimientos y deseos): un exceso de este factor sin mostrar la debida importancia ni a la gramática ni a las convenciones conversacionales puede ser contraproducente.

Los beneficios de las actividades dramáticas en clase son múltiples según Karbowska (1984, cit. por Comitre y Valverde, 1996: 176):

- 1) Desarrollan la fantasía.
- 2) Ofrecen al alumno la posibilidad de aprender, la fluidez.
- 3) Favorecen el uso de la lengua: las actividades no son cerradas.
- 4) Promueven el uso de la lengua con un fin, ya que hay algo que realizar.
- 5) Animar a los estudiantes a usar la lengua de una forma creativa, ya que apelan a la imaginación.

Las actividades dramáticas permitirán aumentar la autoestima de los alumnos, al valorar el logro y no dar importancia a la forma correcta o equivocada de realizar las tareas; su autoconfianza, al exponerlos a actividades directas donde pueden descubrir sus propias capacidades; y la toma de conciencia en lo referente a los elementos no verbales de la lengua y cómo interpretarlos y responderlos. También les ayuda a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo en el que viven y reflexionar sobre las diferentes conductas humanas; y a mejorar la toma de conciencia social, la interacción en la que aprenden a negociar y a tomar decisiones; y contribuyen al desarrollo de una serie de habilidades y estrategias relacionadas con el aprendizaje de la lengua:

- El pensamiento, al decidir soluciones a problemas
- La memoria, a través de juegos y ejercicios diseñados a ejercerla.
- La imaginación a través del trabajo activo y la improvisación dramática.
- La observación, ejercitada a través de juegos y ejercicios sensoriales.
- La comprensión oral y la fluidez verbal, desarrolladas a través de ejercicios fonéticos, juegos de lengua, juegos de roles e improvisaciones.
- La ampliación de la capacidad para expresar emociones, importantes para el desarrollo personal y para aumentar la fluidez y corrección lingüísticas.

- La importancia de la forma, al desarrollar un sentido de necesidad de preparación y determinación en todas las clases de trabajo.

Karbowska también señala tres factores imprescindibles que se ponen en práctica en las actividades dramáticas:

- Factores lingüísticos: con el drama el alumno puede arriesgarse con la lengua, combinar palabras y descubrir sus propias lagunas. El profesor también aprende donde está el nivel del alumno.
- Factores socioculturales: el drama supone trabajo en equipo, interacción con otras personas y con otras realidades que no son las suyas.
- Factores psicológicos: a principios de los años 60, la teoría humanística situó el factor afectivo y la personalidad en el centro de atención. Aprender a través del drama es divertido, creativo y desarrolla la personalidad de los alumnos.

Prieto (2007)<sup>65</sup> une a estos factores el juego dentro de una clase “social” en el sentido más estricto de lengua para que el profesor pueda convertir el aula en la vida pero con toda la seriedad que requiere. El lenguaje comparte con el juego su característica social: Vygotsky (1978 cit. por Prieto, 2007: 17) enfatizó la importancia de la interacción social en el proceso de desarrollo cognitivo. A través de la interacción con adultos y otros niños, un niño puede realizar tareas que nunca podría llevar a cabo solo. Las actividades dramáticas se expresan de esta manera en la realidad comunicativa: el teatro también es social y posee todas las características para impulsar el progreso de las competencias del MCER.

La naturaleza de la expresión dramática constituye un medio eficaz para el desarrollo de competencias generales: saber hacer, saber ser, saber interactuar<sup>66</sup>. El drama incluye en la clase de ELE la parte no lingüística de la que adolece en otros contextos: el juego crea un mundo de ficción con el acuerdo de los participantes, coincide con el hecho teatral

---

<sup>65</sup> Incluye la relación de estrategias de aprendizaje que se dan con las actividades dramáticas (ver Anexo I, p. 30)

<sup>66</sup> Las competencias generales que marca el MCER:

SABER: conocimiento declarativo, basado en conocimientos empíricos y académicos.

SABER HACER: destrezas, habilidades. Depende de la capacidad de desarrollar procedimientos.

SABER SER: competencia existencial que tiene relación con la autoimagen, la visión de los otros, y el deseo de entablar una interacción social.

SABER APRENDER: capacidad de aprender. Grados y combinaciones de las otras.

Así, menciona Prieto (2007: 12) que la propia palabra “dramatización” viene del griego *drao*, que significa “hacer”, por eso en las actividades dramáticas se superponen el “saber” y el “saber hacer” junto con el “saber ser”.



al introducir un conflicto con el cual hay que interactuar y posee una vertiente social tanto en cuanto dramatizar es dar vida a la vida de una manera ficticia. El drama pretende llegar al conocimiento de una manera menos consciente y más expresiva, y es el lugar donde más se da la ejecución de los actos de habla. Si en la vida lo hacemos (poner música suave, vestarnos con una ropa especial por la ocasión, etc.), ¿cómo no vamos a hacerlo en la clase? Con el drama se ponen en práctica dos tipos de comunicación: la ficcional y la metacomunicación (que son las reglas de cómo se va a interpretar el drama). Además, el juego dramático permite:

- ser uno mismo y otro
- unir lo real con lo imaginario
- imaginar y hacer
- estar entre lo consciente y lo inconsciente
- revivir y distanciar
- entrar en uno mismo y abrirse a los demás

### **2.5.3. Capacidades que se activan con las propuestas dramáticas**

Las capacidades que se accionan con las actividades dramáticas han sido recogidas por varios autores (Boquete, 2012, Robles, 2007; Arroyo, 2003, etc.).

Arroyo<sup>67</sup> (2003) presenta los componentes y las ventajas del juego dramático, que se pueden dar en relación con los siguientes contenidos:

- La fonética: afianza la posición de los puntos articulatorios: dicción, corrección de los sonidos.
- La pragmática: ritmo, entonación, elementos extralingüísticos...
- La semántica: aclarando y afianzando el sentido de los términos lingüísticos y de la totalidad de los discursos. Sin esta posesión, no es posible la dramatización.
- La sintaxis: si las frases no son gramaticalmente correctas, se crea confusión.
- La poesía: se agudiza el sentido de la belleza del mundo expresada por el lenguaje.

Para poder disfrutar de las ventajas que ofrece la dramatización se han de proponer ejercicios, por ejemplo, de narrar oralmente cuentos, de identificar personajes y roles,

---

<sup>67</sup> Arroyo centra su estudio en las edades más tempranas del aprendizaje. Otros autores que dan importancia al sentido paidocéntrico de la dramatización son Navas Méndez (2008), Úcar (2006) o Pérez (1992).

normas, e incluso realizar una representación final si procede pero solo si esta representación- producto final nace del proceso de la dramatización. Resumidas, las capacidades que se activan con el drama en el estudio de Arroyo (2003)<sup>68</sup> son:

[...] capacidades cognitivas, conocimiento de uno mismo y de sus propias posibilidades y ejercitación en el aprendizaje; capacidades afectivas, desarrollo de la autoestima y de la expresión libre de los sentimientos en un clima de cordialidad y de trabajo en grupo; capacidades lingüísticas relacionadas con la comunicación y la expresión del lenguaje oral; desarrollo del vocabulario y desarrollo de la lógica en la construcción de frases; capacidades sociales, de comunicación y representación. (Boquete 2012: 209)

---

<sup>68</sup> Para ver la relación completa de las capacidades ver Anexo I, pp. 44, 45.



## **CAPÍTULO 3: LA REPRESENTACIÓN TEATRAL COMO TÉCNICA DIDÁCTICA EN ELE**

En el capítulo anterior hemos definido el término dramatización desde un punto de vista etimológico y didáctico, relacionando su significado en el aula en comparación con el teatro. Nos hemos referido al concepto de la dramatización como técnica didáctica y hemos comentado la relación de actividades que la forman y su reflejo en la creación de muestras en ELE. Por último, se han marcado las ventajas, capacidades y estrategias de aprendizaje que se activan con la dramatización. En este capítulo, nos referiremos a la representación teatral en ELE, según diversos enfoques.

### **3.1. ¿Por qué el teatro en el aula?**

Anteriormente se han explicado cuáles son las diferencias fundamentales de la dramatización y el teatro en el aula (ver punto 2.1.3.). Desde este punto de vista, despojado de todas las virtudes que presenta la dramatización y a las formas dramáticas clásicas fuera del marco de la enseñanza cotidiana (Bohm, 2013), el teatro no ha de generar muchas expectativas de éxito como herramienta didáctica en el aula. El teatro, por su condición de texto literario y texto espectacular según la terminología semiológica de este género<sup>69</sup>, ha sido considerado en el aula de L1 y de LE como producto estético y no como proceso expresivo y creativo. Es decir, toda la condición “dramática” (de dramatización) que podría tener el teatro en el aula suele ser relegada a un tercer o cuarto plano por la naturaleza textual- literaria/ espectacular de este género. Sin embargo, el teatro conlleva dramatización. Un docente consciente puede convertir la experiencia teatral en una experiencia dramática. No hay teatro sin dramatización, puede haber dramatización sin teatro:

[...] Podemos decir, por tanto, que no hay teatro sin dramatización, aunque sí puede haber dramatización sin teatro, es decir, ambos conceptos no necesariamente tienen que aparecer unidos. La dramatización puede ser empleada como medio para alcanzar otros fines como los relacionados con la pedagogía. En este sentido, y

---

<sup>69</sup> Incluso aunque, en la esfera semiológica, autores principales en la elaboración de la técnica teatral como Stanislavski afirmaran que “la obra de teatro impresa no es un trabajo acabado hasta verse representado por actores en un escenario y cobrar vida gracias a emociones humanas auténticas” (1975 [1949]: 141, cit. por Corral Fullà, 2013: 121)

siguiendo con la dicotomía de teatro y dramatización, Cervera (1984: 27) reconoce que las peculiaridades inherentes a la dramatización provocan que en la buena pedagogía se prefiera ésta como recurso y se suela relegar el teatro a un segundo plano (Aguilar, 2012: 2).

Observemos las líneas de esta última cita: “La dramatización puede ser empleada como medio para alcanzar otros fines como los relacionados con la pedagogía”. El teatro, también. Volvamos a la cuestión textual del teatro. Creer que la condición del teatro como texto literario resta capacidad a esta herramienta como proceso supone rebajar, erróneamente, las posibilidades del texto como aprendizaje. Desde el aprendizaje constructivista, la base textual posibilita un aprendizaje significativo gracias a una metodología que mezcla inducción en una primera fase, y deducción en la segunda, con el objetivo de fijar los contenidos. En nuestro caso, los contenidos gramaticales.

Vaqueiro, (2014) afirma que con el teatro accedemos al aprendizaje de la lengua dentro de un contexto vivo (el de la lengua que se usa a diario), y la representación fija los contenidos como elemento activo de aprendizaje. Cuando tratamos al teatro como dramatización (proceso expresivo y creativo con la representación de un texto) conseguimos la motivación intrínseca del alumno así como la comprensión y la interrelación entre profesores y alumnos. Cassany, citando a Johnson y Johnson (1999, cit. por Vaqueiro, 2014: 37), indica que gracias al teatro trabajado como proceso surge la cooperación que da lugar a

1. Interdependencia positiva. En el taller de teatro, todos los participantes son conscientes de que todos los componentes tienen un propósito vinculado al de sus compañeros, es decir, representar una obra de teatro.
2. Interacción cara a cara estimuladora o constructiva.
3. Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales.
4. Responsabilidad individual y grupal. Cada miembro debe hacerse responsable de sus tareas aprendiéndose su papel, trayendo los materiales con los que se ha comprometido, etc.
5. Control metacognitivo del grupo. El grupo evalúa sus actuaciones en cada sesión, hacen sugerencias para mejorar la pronunciación, por ejemplo, se enseñan unos a otros trucos de memorización, se ayudan intercambiando materiales y vestuario unos con otros, etc. (Vaqueiro 2014: 37)

Autores como Palacios (2009, cit. por Vaqueiro, 2014: 39) han indicado qué ventajas tiene el teatro educativo:

- El teatro es medio de expresión y observación. Permite el desarrollo de competencias básicas, promoviendo el desarrollo de la personalidad, de las competencias sociales y comunicativas, la motivación, la tolerancia y el espíritu de equipo.
- La percepción y la realización del comportamiento dramático en la creación escénica supone utilizar muchas de las capacidades que han podido ser adquiridas en diferentes áreas.
- Persigue el enriquecimiento de los recursos expresivos e interpretativos que el alumno posee: la voz, el gesto dramático y la expresión corporal.
- Permite acceder a las tradiciones culturales y darle al alumno la posibilidad de participar en la vida escolar y cultural.

Características de la representación teatral en el aula de LE son objeto de controversia por tener que incluir en la experiencia una “fecha de estreno”. Holden (1981: 9) ha recogido la opinión de autores como Seely, (cit. por Torres Núñez, 1993: 326), que piensan que “para el alumno es muy destructivo saber que hay un día fijado para la representación de su trabajo”. Sin embargo, es mucho más efectiva la tesis citada por Holden (1981: 10) de Richard Via, (cit. por Goitia, 2007: 105), que defiende que un alumno que tenga un objetivo específico aprenderá más que un alumno que tenga un objetivo general con estas palabras:

[...] Una obra de teatro está orientada hacia un objetivo: los psicólogos nos han dicho durante años que la gente que tiene un objetivo específico consigue más que los que tienen un objetivo general. Por lo tanto, los alumnos a los que se les dice “vamos a presentar esta obra en inglés el 15 de mayo” aprenderán más que los alumnos a los que se les dice “a ver cuánto inglés aprendes para el 15 de mayo”. Presentar una obra de teatro en inglés es un éxito. Todos necesitamos éxitos, ya que nos animan a trabajar para conseguir otros éxitos. Aunque la producción de su obra esté lejos de ser perfecta, los alumnos la sentirán como un éxito, porque la han hecho ellos.

Elementos como la memorización, la repetición y los ensayos no son bienvenidos desde una perspectiva “dramatizada”. Sin embargo, como dice Corral Fullà (2013),

ensayar, repetir e insistir en los diálogos “asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula” (2013: 120).

Autores como Dorrego y Ortega afirman, erróneamente, que hacer teatro en el aula es no hacer dramatización sino un proceso repetitivo o mecánico: “Pero cuidado, esto no significa que vayamos a hacer teatro, palabra que suele asustar. No tendremos que memorizar mecánicamente las palabras escritas por otra persona [...]” (Dorrego y Ortega, 1997: 7). Maley y Duff defendían que “las palabras de otras personas que han sido mecánicamente memorizadas se convierten en cenizas en la boca del hablante” (A. Maley y A. Duff en Martínez Cobo, 2007: 143). Dotar al teatro de un sentido mecánico es robarle su identidad como hecho creativo. Es, en palabras más llanas, convertirlo en un dictado. Y esto no es teatro. Esta separación injustificada de la dramatización y el teatro, cuando se habla del teatro educativo, tal vez se deba, como apunta Torres Núñez:

[...] a que en los últimos años, los profesores de Drama han querido siempre implantar su asignatura en el currículum de la escuela. Pero no aceptamos la búsqueda de una idealización en el drama, con la intención de menoscabar los grandes recursos didácticos del teatro. (Torres Núñez, 1993: 326)

Dotar al teatro de experiencia ajena al drama es declarar que el teatro no sirve para nada, tan solo para repetir palabras, practicar muchas horas y recibir un aplauso encima de un escenario al final del proceso<sup>70</sup>. Entonces, nos estaremos olvidando de todos los objetivos específicos y ventajas del aprendizaje que sí encierra el teatro en la educación:

- a) Adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas, competencia lingüística y sociolingüística: el vocabulario es para el alumno un elemento fundamental de la comunicación y la expresión oral. A través de la repetición de los ensayos, el vocabulario se asienta de forma evidente y presenta una reconversión innovadora de los tradicionales

---

<sup>70</sup> Estamos completamente de acuerdo con Torres Núñez cuando explica que:

[...] Sí que es un crimen obligar a un niño pequeño a que se aprenda de memoria, sin saber lo que dice, unas líneas carentes de sentido y con el solo propósito de que las autoridades y el colegio queden bien ante los padres. A esta edad el niño quiere jugar. Pero hay una edad crítica en la que el adolescente siente la necesidad de escenificar una obra de teatro y de crear un espectáculo para los demás. Es una necesidad ineludible que se impone con los años. Esto es lo que parece que han olvidado algunos profesores de drama. (Torres Núñez, 1993: 327)

drills, que tanto rechazan los alumnos. Al igual que con el vocabulario, la asimilación de las estructuras lingüísticas supone uno de los principales objetivos de esta actividad. El teatro ofrece la posibilidad de enmarcar las funciones lingüísticas en una situación determinada.

b) Mejora de la capacidad comunicativa y la pronunciación, competencia lingüística y sociolingüística: la experiencia de cualquier docente demuestra las dificultades que encuentra el estudiante para comunicarse oralmente en lengua extranjera. Los diálogos o discusiones propuestos por los libros de texto generan situaciones artificiales que en raras ocasiones motivan al alumno. El aprendizaje del teatro le proporciona al estudiante más reservado un entorno real en el que empezar a desenvolverse comunicativamente.

c) Relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo, competencia intercultural: la expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del teatro lo que facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público. Por otro lado, y de forma evidente, la relación con el profesor se vuelve mucho más cercana, ya que su integración en el gran grupo es total.

d) Improvisación y memorización, competencia sociolingüística y pragmática: la memorización, tan criticada en los últimos enfoques educativos, forma parte de la técnica teatral de manera ineludible. (Torres Núñez, 1996, cit. por Vaqueiro, 2014: 39)

Incluso podemos añadir ciertas ventajas que no posee la dramatización relacionadas con la memorización, la repetición y los ensayos:

- e) La lengua es trabajada en su globalidad y por lo tanto no se incide en una única estructura gramatical o en el léxico de un centro de interés concreto (Corral Fullà, 2013: 121)
- f) La repetición y memorización como características identificativas del teatro son unas herramientas excelentes para el aprendizaje de una lengua extranjera: “Se ha comprobado que en los ensayos se puede repetir una y otra vez una palabra o una frase y los alumnos no se cansan. Sin embargo, si ese mismo ejercicio de repetición se hace en clase, ellos no lo aguantan” (Torres Núñez, 1996: 67)
- g) La memorización de diálogos que se da en el teatro permite a los estudiantes realizar el texto de una manera más natural y holística, provocando la atención del estudiante en la pronunciación, la entonación y la postura del cuerpo. “Uno de los componentes lingüísticos en los que la práctica de la repetición y memorización ofrece mejores resultados es la pronunciación (Corral Fullà, 2008; Hayes, 1984; Wessels, 1987)”. (Corral Fullà, 2013: 123)



La representación de la obra se suele asociar a las formas dramáticas clásicas fuera del marco de la enseñanza cotidiana (Bohm, 2013). Bajo el prisma de la metodología comunicativa proyectándose hacia las destrezas pragmático- comunicativas se ha defendido que la dramatización –y no el teatro- puede tener éxito como técnica didáctica. Sin embargo, la representación, desde un punto de vista pedagógico influye de manera determinante en la adquisición de la competencia comunicativa gracias a la memorización y la interiorización que acompaña a los procesos verbales. El drama está más sujeto a la improvisación que la representación: con la representación se practica la dramatización y se fijan los contenidos gracias a dos factores esenciales en el aprendizaje de una LE: memoria e interiorización. La dramatización es un recurso positivo, motivador y liberador, pero dado por sí solo sin hacer referencia a ningún tipo de fijación, se corre el riesgo de presentar un recurso lúdico pero endeble en lo que a la apropiación de contenidos –de todo tipo- se refiere.

Bohm (2013) sostiene que cuando se realizan las actividades dramáticas sin representación se suceden ciertas desventajas como la no identificación del alumno con su personaje y la falta del punto culminante del proceso. Por otra parte, para superar la controversia y la separación entre drama y teatro, teatro o representación en el aula de LE han de significar escenificación y memorización. El requisito de llevar la representación teatral en ELE ante un público en un teatro de butacas, aunque bienvenido y motivador como hemos referido en anteriores líneas -Via, citado en Holden (1981:10)-, no es imprescindible en absoluto.

En definitiva, se puede defender que las ventajas, capacidades y estrategias de aprendizaje que se activan con el teatro son las mismas de la dramatización (ver punto 2.5.) y además propician la fijación de los contenidos a la que nos hemos venido refiriendo, desde un enfoque constructivista, gracias a la memorización del texto. Burgess y Gaudry (1985, 127, cit. por Torres Núñez, 1993: 394) insisten en que “el drama y el teatro exploran la condición humana y las diferencias existentes son muy insignificantes si se comparan con lo mucho que tienen en común”. Seguir manteniendo la postura de que el teatro no tiene las características de la dramatización parece un debate estéril que debería ser clausurado.

### 3.2. Desarrollo de la técnica dramática de la representación: estructuras

En este epígrafe recogeremos algunas de las estructuras propuestas para llevar a escena un texto teatral en ELE. Estas estructuras no difieren demasiado unas de otras: todas ellas nos pueden servir para llevar a cabo una representación teatral.

Escamilla y Regueiro (1996) proponen una estructura con varios pasos desde el texto literario teatral. Una vez elegido un texto adecuado en contenido, extensión, forma y dificultad escénica a los intereses, gustos y capacidades de los alumnos, se pone en práctica la alternativa de trabajo posible que se desarrolla en varias fases sucesivas:

- a) Lectura silenciosa- comprensiva del texto<sup>71</sup>.
- b) Análisis y comentario del texto dramático atendiendo a la psicología de los personajes, sus intenciones, su caracterización social y cultural, el espacio y tiempo escénico, etc.
- c) Lectura dramatizada en el grupo de clase: se determinan lectores para cada uno de los personajes de la obra y se realiza una lectura expresiva- dramatizada, intentando dar el matiz del personaje.
- d) Preparación de la representación:
  - Asignación de papeles de los distintos personajes. Aquí debe asegurarse la alternancia de los alumnos, evitando así los “estrellatos”<sup>72</sup>.
  - Asignación de funciones no actorales: todos los alumnos han de participar en las múltiples tareas que conlleva la actividad dramática. Se distribuyen las funciones de escenografía, sonido, vestuario, etc. Lo importante es que ningún alumno se sienta encasillado en un único papel a lo largo del curso.
  - Preparación del calendario de ensayos generales.
  - Memorización de textos (trabajo personal).
  - De acuerdo con los ensayos generales, se procederá a ensayar y se grabarán en vídeo parcialmente las representaciones. La grabación es altamente positiva como recurso para la autocorrección, y para reforzar demandas interpretativas.
  - Ensayos generales: son imprescindibles como mínimo dos ensayos generales como si fueran pases de la obra con público, es decir, los alumnos- actores han de vestirse como vayan a actuar, la escenografía y la iluminación deben utilizarse como si fuera el estreno.

---

<sup>71</sup> Para ver los tipos de lecturas: ver Regueiro (2011) y 5.5. de esta tesis.

<sup>72</sup> Hay que advertir sobre el peligro que la adjudicación de roles puede representar: si no acudimos a la alternancia de personajes y papeles, podemos estar cimentando ciertos liderazgos - estrellatos que en absoluto son buenos para la práctica teatral.

- e) Representación y puesta en escena: tanto para la motivación del alumnado como para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que estas representaciones se hagan delante de un público: el del propio curso y el de los cursos vecinos.
- f) Al término de cada representación es conveniente la coevaluación sincera del trabajo desarrollado, donde haya un *feedback* cooperativo, se hable de los esfuerzos de superación manifestados y de los gustos detectados por cada alumno cuando le tocó interpretar a su personaje. Todo este trabajo de representación, también es susceptible de realizarse con poesía.

Regueiro propone varias opciones basadas en estrategias didácticas paralelas a la representación teatral, inspiradas en la Gramática de la Fantasía de Rodari (2006)<sup>73</sup> y que tienen varios puntos en común con las dramatizaciones y el juego como recurso lúdico (ver Anexo I, p. 46). Valverde y Comitre (1996) no parten del texto literario teatral y recomiendan la escritura de una obra original donde los alumnos, con ayuda del profesor, hablen de los temas que les interesan. Aconsejan seguir los siguientes pasos (1996: 187):

- 1- Elección de una situación interesante para una interpretación dramática.
- 2- Puesta en escena. Se describe y se comenta sobre lo que se conoce del tema.
- 3- Asignación de papeles. Estos pueden ser escritos por el profesor o, según el nivel de los alumnos, diseñados por ellos mismos.
- 4- Preparación del papel. Antes del ensayo, podemos reforzar la asimilación del papel por medio de preguntas tales como ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?, ¿Cuál es tu trabajo?, ¿Cuáles son tus aficiones?, etc.
- 5- Improvisación de la obra. Crear escenas para la interacción entre los componentes de la obra.
- 6- Perfeccionamiento y edición. Después de la improvisación, se discute lo que se puede eliminar, añadir, etc., para perfeccionar la obra.
- 7- Redacción. Una vez que la estructura se ha acordado, se puede pasar a la redacción de la obra por los propios alumnos o con la ayuda del profesor.
- 8- Secuenciación. Después de la primera lectura de la redacción de la obra se discute su secuenciación por escenas.
- 9- Desarrollo de personajes. Cómo se puede profundizar en la caracterización de los personajes.

---

<sup>73</sup> Muchas de las estrategias marcadas por Rodari para la narración (2006) pueden ser reelaboradas desde un punto de vista teatral. Por ejemplo, cuando hablamos del binomio fantástico (basado en la creación de una historia a través de dos palabras extrañas entre sí, distanciadas en cuanto a su significado y a su campo semántico), del sí mágico (basado en la creación de historias a través de las hipótesis “que ocurriría si...”), o una nueva deformación del bululú tradicional (basado en que cada alumno de manera ágil y espontánea ha de decir una palabra y entre todos los alumnos van creando la historia), etc. Todos estos juegos aúnan también grandes posibilidades en cuanto al terreno de lo no verbal.

10- Ensayo. Una vez que los alumnos se han familiarizado con sus papeles y sus acciones, pueden comenzar a aprenderse sus guiones y la obra se puede comenzar a ensayar. Los alumnos se concentran en la articulación, acento, entonación, etc., y el registro adecuado para la situación y el papel.

11- Actuación. En caso de existir representación ante una audiencia, es conveniente asignar a alguien el papel de apuntador para compensar posibles lapsus de memoria.

Según Stevick (1980, cit. por Comitre y Valverde, 1996: 188), uno de los factores que obstaculiza el aprendizaje de una segunda lengua es el miedo o la aprehensión a utilizarla. Discutir sobre la interpretación antes de que esta tenga lugar, disipa ese miedo considerablemente.

La *Guía de teatro escolar en español* (2011) publicada por el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura recomienda algunos pasos para la representación de obras teatrales en el Festival Internacional de Teatro Escolar en Español, iniciativa del Programa de Secciones Bilingües en países del centro y del este de Europa. En esta guía se explica que el objetivo principal del profesor es encontrar una obra adaptable a las necesidades compartidas por alumnos, profesor, certamen, etc.<sup>74</sup> Entre otras características, se pide que cada grupo participante en el certamen sea responsable del atrezo, decorados, música y vestuario de su obra. En cuanto a la creación o la adaptación de las obras es mejor no crear ninguna pieza teatral nueva si no parte de una idea totalmente buena e innovadora para el certamen y teniendo en cuenta el tipo de público (en este caso, juvenil). También se proponen algunas estrategias y factores:

- ✓ Actores (teniendo en cuenta al grupo humano de alumnos y los acuerdos a los que hay que llegar antes de poner en práctica la obra).
- ✓ Juegos y dinámicas: juegos de percepción, de colaboración -al estilo de autores como Dorrego y Ortega (1997, 2006).
- ✓ Ensayos y puesta en escena: donde se enseña la construcción de personajes a través de la conocida “lectura de mesa”<sup>75</sup>, la definición del carácter de los personajes, la escritura de la biografía de los personajes (por parte del alumno), la caracterización

---

<sup>74</sup> En este epígrafe se menciona algo importante y motivador para los profesores en palabras de G. Rodari: “Pero el teatro en la escuela es algo más y lo resume perfectamente el escritor y pedagogo italiano, Gianni Rodari cuando afirma que “crear una ficción dramática es para los niños el aprendizaje de la función social de los individuos. Es ensayar la democracia, crear espacios de libertad y descubrir la propia identidad dentro del cuerpo social”. Consejería de Bulgaria (2011:8,9)

<sup>75</sup> Consistente en que todo el grupo lee la obra, sentados en sillas (de ahí el nombre) y opinan sobre las motivaciones de los personajes, sobre los conflictos, etc.

física de los mismos (hay que acordar alguna actitud física predominante en cada uno), etc. Se propone que los alumnos intercambien personajes para el enriquecimiento del intercambio.

- ✓ La “silla caliente”: ejercicio consistente en que todos los alumnos hacen una entrevista al personaje de sus compañeros. El alumno ha de mantenerse en su nuevo rol y dar respuestas y explicaciones lógicas a su conflicto, objetivo, personalidad, etc.
- ✓ Sacar el personaje a la calle: los alumnos interpretan su personaje en un contexto de comunicación real.

Otras de las recomendaciones cuando se trabaja con el alumno- actor, es la de ver una obra teatral realizada por actores profesionales, ya sea en vivo o en video. Esta será una buena idea para tomar notas sobre vestuario y otros elementos de la escena. Se dan apuntes en cuanto al espacio de trabajo, el tiempo, la postura y los gestos de los actores, las entradas y salidas, etc. Se incluyen consejos relacionados con aspectos del lenguaje, pronunciación y dicción, y entonación.

### **3.2.1. Estructura del taller de teatro**

El taller de teatro supone uno de los mejores ámbitos para la experimentación de ejercicios de técnicas teatrales a través del texto teatral: tanto la técnica dramática de la representación, como las dramatizaciones, las improvisaciones, los juegos de rol, los diferentes ejercicios que ayudan a potenciar las diferentes competencias, etc.; tienen su espacio en el taller de teatro. El taller de teatro persigue la ejecución de la representación de una obra completa (de texto literario o adaptado; o de creación propia por parte de los profesores y alumnos). Los talleres despliegan varias actividades en torno al texto teatral memorizado para reforzar las competencias de actuación enfocadas hacia el aprendizaje del español. El objetivo de la representación del texto teatral elegido supone el punto culminante de la experiencia del taller de teatro.

Cuesta Estévez (1996) propone un taller de teatro con una estructura gradual para introducir a los alumnos en la dinámica teatral. Ante el posible miedo al ridículo o la timidez, en primer lugar los estudiantes han de conocerse y el docente habrá de proponer ejercicios centrados en la dinámica de grupos. El orden de las sesiones responde al siguiente esquema:

- 1- Ejercicios de dicción y vocalización: con parejas de palabras que se diferencian por algún rasgo fonético (casa/ caza, pero/ perro, etc.), frases con repetición de fonemas (el ferrocarril rojo corre rápido, etc.) y trabalenguas. Se practica la pronunciación a través de la lectura expresiva. El objetivo es favorecer la pronunciación del alumnado.
- 2- Ejercicios de improvisación que ayuden a la desinhibición del grupo a través de frases inconclusas (el profesor o el alumno comienzan y otro alumno ha de terminar libremente), preguntas fuera de contexto y a bocajarro, poemas que los alumnos han de acabar; o situaciones (mercado, aduana, restaurante) con juegos de rol e improvisación de diálogos. Los alumnos han de aportar dramatización y originalidad, a través de la entonación, la gesticulación, el énfasis, la introducción de variantes anómalas, etc. Se favorecerá la desinhibición y la espontaneidad oral con estas actividades.
- 3- Taller de doblaje: uso del cine como puente hacia el teatro. Se ha de elegir un fragmento de película que tenga los mismos actores que el número de alumnado. La película ha de ser española para explicar aspectos de la competencia cultural. El profesor explica el argumento de la película, presenta al director, el año de realización, los actores, etc.
- 4- Se visiona la escena sin sonido. A continuación se entregan los papeles a los alumnos y se les presenta la escena en pequeños fragmentos, para que cada alumno- actor, aconsejado por sus compañeros y viendo la longitud del diálogo “mudo”, componga un diálogo para su personaje adecuándolo a la situación. Después de la elaboración del diálogo, se visiona la escena doblada por los estudiantes. Se podrá grabar la escena como recurso de autocorrección de los alumnos. Por último, se compararán las escena real y la creada por los alumnos.
- 5- Interpretación teatral: ya familiarizados los alumnos con el juego teatral, se elegirá la obra de teatro que dependerá del nivel de competencia lingüística de los alumnos y sus intereses culturales. El lenguaje de éstas será realista y no anticuado<sup>76</sup>. Se llevará a cabo una lectura interpretativa y una escenificación teatral. El texto se usará para explicar dudas de tipo lingüístico y generar un debate sobre la situación que cuenta la obra.
- 6- Creación de sketches o mini- obras por parte de los alumnos: los alumnos escribirán una pieza teatral para ensayarla y representarla. Los alumnos han de buscar ciertos elementos de disfraz y escenografía con ayuda del profesor. El profesor hará las correcciones gramaticales que se precisen con posterior explicación de los errores.

---

<sup>76</sup> Ver punto 3.2.2. sobre los pasos a seguir en la elección de las obras para una representación a teatral

En esta fase tendrá importancia la negociación, el trabajo en grupo, la expresión escrita y oral.

Martínez Cobo (2007) plantea el taller de teatro a través de un texto de Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba* con una estructura cronológica de 14 sesiones con dos planos:

- 1- Preparación de la obra pero sin la obra (en las que se incluyen actividades de calentamiento, de formación de grupo, de desinhibición y de desarrollo de la confianza, de exploración dramática -el objetivo, el conflicto, el mimo, la plástica corporal, la composición visual, la construcción del personaje, etc.- y de dramatización -improvisaciones basadas en objetos, personajes, situaciones, etc.; improvisaciones basadas en la obra-;
- 2- Preparación de la obra con la obra (con improvisaciones sobre la obra con cuadros mudos, a partir de un argumento -un entierro, tres hermanas que no se llevan bien-, de una foto -de una representación teatral de la obra, por ejemplo-, de la descripción de los personajes, etc., improvisación del texto sólo con códigos gestuales y después con códigos gestuales y lingüísticos). A continuación se incluye el trabajo de mesa en el que se realiza el análisis de la obra (autor, contexto literario, estructura externa e interna de la obra a partir de la división argumental, escena, temas, etc.), la lectura “blanca” de la obra y la selección de personajes. Se añade el trabajo sobre la voz con ejercicios para la articulación, modulación y proyección e instrucciones para la enunciación/ retención del texto. Finalmente se instruye a los alumnos en labores de interpretación dramática (exploración del texto, variaciones interpretativas, etc.) y logística teatral (distribución de grupos de ensayo, elaboración del programa, formación de grupos técnicos –sonido, luz, vestuario, etc.) antes del ensayo general

Yousefian (2013) o Goitia (2007) han seguido la cronología de Martínez Cobo para la representación teatral; Lizasoain (2011:128) ha añadido a sus ejercicios teatrales una reflexión sobre los aportes del teatro para el aprendizaje de las lenguas extranjeras sobre las teorías de Halliday (referente a los estratos del lenguaje: sonido, significado y forma), Steiner (en cuanto al espacio multilingüe que supone el lenguaje) y Vygotsky (en cuanto a la interacción social como fundamental en el desarrollo de la cognición).

Hidalgo (2012) completa su estructura (con muchos puntos en común con las anteriores) para la representación, siguiendo el itinerario propuesto por Acquaroni para la explotación de textos literarios (2007, cit. por Hidalgo, 2012: 41), basada en el enfoque

de tres etapas: etapa de contextualización ( en el que se incluye información relacionada con la obra de teatro para los estudiantes: publicidad, carteles de películas famosas, videos relacionados con la temática de la obra, características literarias de la obra etc.); de descubrimiento y comprensión (etapa que comienza con la lectura previa de la pieza por parte de los alumnos y en la que se pide que reflexionen sobre la temática, que localicen un vocabulario relacionado con el tema que luego no podrán sustituir en las improvisaciones dramáticas y en la representación final, con actividades de expresión corporal relacionadas con el vocabulario presente en el texto y actividades para inferir la información de la obra etc.); y de expansión, que culmina con la representación .

Robles (2007) anticipa a la representación y a los ejercicios interpretativos la práctica con teatralizaciones de poemas, cuentos narrativos, chistes, noticias del periódico; y se posibilita la práctica del habla de la lengua española grabando a los alumnos frases hechas, muletillas, etc. de un modo directo. Para la correcta memorización y la pronunciación del texto se proponen ejercicios de Dolores Poch (1999), José Cañas (1997) o Antonio A. Gómez Yebra (1982) (citados por Robles, 2007: 42). Montero y Cortijo (2012) se sitúan en este mismo punto y plantean, con anterioridad a la representación teatral, ejercicios con dramatización de tiras cómicas (en este caso de Mafalda). La representación teatral se sirvió, en este caso, del texto *Historias mínimas* de Javier Tomeo.

Cañellas Barceló (2011) centró el trabajo de su taller en la expresión corporal a través de la representación en ELE. Analizó cuáles eran las expresiones corporales que se pueden trabajar según el MCER en los niveles A1 y A2 (ver Anexo I, p. 47) para introducirlas en la representación teatral<sup>77</sup> a través de actividades lúdicas.

En este punto tampoco podemos olvidar las experiencias realizadas por autores ya comentados, como Torres Núñez (1996, 2004) o Vaqueiro (2014). El primero suele incluir en sus textos para enseñanza de inglés como L2 a personajes españoles que no hablan nada de inglés: a través de la manipulación de varios textos de autores consagrados (como Harold Pinter) siempre introduce al personaje que habla español para crear una situación que dé lugar a conflictos con la traducción y las diferencias culturales. Ese nexo entre las dos culturas: “bien puede ser el personaje español que habla con una lengua que los demás entienden muy bien, citando lugares en donde todos han jugado y corrido (Torres Núñez 1996: 48).” En la propuesta de Torres Núñez cuenta mucho el factor del

---

<sup>77</sup> La obra de teatro representada fue *Los pájaros de Estinfalia se mueren de hambre* del español Miguel Cobaleda.



entorno (ya mencionado en el punto 1.1.2. y 1.4. de esta tesis) tanto español como inglés, como cultura:

[...] el entorno en nuestro teatro funciona como una cabeza de puente entre las dos culturas. Se trata de crear una conexión entre el entorno y lo que ellos aprenden, como garantía previa para captar el interés del alumnado. [...] Por entorno entendemos poner al alcance de los alumnos una cultura diferente, acercándola a su experiencia mediante un punto de referencia que una las dos culturas. (Torres Núñez 1996: 48)

Moyano (2014) otorga una gran importancia a la creación de grupos de trabajo donde los alumnos, además de ejercer de actores, realizan las labores de vestuario, iluminación, sonido, maquillaje, subtitulado de escenas<sup>78</sup> en la lengua de los espectadores, etc. El sentido democrático en la toma de decisiones que proporciona el teatro se pone en práctica con este tipo de actuación. Además, los grupos de trabajo suponen una descarga para el docente que así se puede ocupar de centrar sus esfuerzos en la guía del proceso. La elección de los papeles ha de recaer por decisión grupal. Para ello, Moyano (2014: 26) elabora unas fichas en las que los alumnos han de elegir qué papel es el que se ven capacitados de realizar, tanto sus compañeros como ellos mismos. La estructura de taller que propone es la siguiente:

- 1) Juegos y actividades lúdicas (Dorrego, Ortega y del Hoyo, 2006) para ayudar a la desinhibición y conocimiento de los integrantes del grupo.
- 2) Elección de la obra teniendo en cuenta “el nivel de los alumnos, el tiempo disponible para trabajar con el texto y para ensayar, el número de alumnos, si se trata de una obra conocida o no, etc.” (Moyano, 2014: 23)
- 3) Lectura, comprensión y traducción del texto: en las que se realiza la partición de escenas cuya lectura han de realizar los estudiantes de manera progresiva: después de la lectura de cada escena “en grupos de cuatro o cinco alumnas, hablaban sobre el texto, se preguntaban y explicaban las dudas que tenían y finalmente se ponían en común con toda la clase las dudas que todavía quedaban y con ayuda del profesor se

---

<sup>78</sup> En referencia al subtitulado de escenas (fundamental debido a que el público –japonés– que iba a asistir a la representación desconocía la lengua española), realizado por los alumnos- actores que participaban en cada una de ellas, los subtítulos “debían ser breves y expresar lo más fielmente posible, el significado de los diálogos de los personajes y de algunas de las canciones” (autor 2014: 35). Esta actividad podría insertarse en el capítulo 5 de esta tesis, referente al desarrollo de la escritura, como una práctica contrastiva de traducción por parte de los alumnos que le hace fijar los contenidos traducidos. Por no abundar este tipo de prácticas en ELE, realizamos en esta cita la referencia que aunque minoritaria, no por ello es menos importante.

explicaban” (2014: 24). Se aprovechaba esta etapa para realizar actividades de lectura, entonación y articulación.

- 4) Reparto de los personajes y memorización del texto: en esta etapa se han de repartir los grupos tanto de actuación como de labores de maquillaje, atrezzo, decorado, vestuario, iluminación, publicidad (para la elaboración del póster de la obra, buscar espectadores, etc.), director y apuntador.
- 5) Escenografía: en la que cuentan tanto el decorado, la iluminación, el sonido, etc. como los movimientos de los actores en cada una de sus escenas. Estos movimientos los pueden dibujar los alumnos- actores en una hoja.
- 6) Subtítulos: para aquellas representaciones que se realicen fuera de países hispanohablantes, se han de crear grupos de trabajo (preferentemente los ya formados por cada escena que se encargarán de subtitularla) para el subtitulado en la representación con público.
- 7) Nombre del grupo, cartel y programa: la elaboración del póster de la representación y el nombre del grupo de teatro ha de recaer en los estudiantes.
- 8) Ensayos finales: es preferible realizar varios ensayos en el escenario donde se vaya a representar la obra. Lo más óptimo sería, incluso, realizar la totalidad de los ensayos en dicho espacio.
- 9) Representación.

Nauta (2008) propone una estructura donde el trabajo grupal con la guía del profesor es fundamental. A través de 5 capítulos se proponen varias estrategias para que los alumnos tomen partido en los diferentes roles que la representación teatral puede proponer (asistente del director, director, apuntador, escenógrafos, etc.) acompañándose de diferentes escalas para el conocimiento autónomo de los alumnos en consecuencia con el rol más adecuado para ellos mismos. Además, la propuesta de Nauta incluye 6 textos para la representación teatral de los alumnos con diversas temáticas.<sup>79</sup>

Varios estudios analizados incluyen tablas y cuestionarios para una evaluación cualitativa del taller de teatro y de la representación (Robles, 2007; Goitia, 2007; García Devís, 2011; Daveloza, 2011; Hidalgo, 2012; Yousefian, 2013, etc.)<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Estos textos son: *Tercero derecha*, *El suspiro del moro*, *Al borde*, *La muerte de Mauro*, *Feliz cumpleaños*, *Mermelada de Fresa*.

<sup>80</sup> Incluimos en el anexo varias de estas escalas como muestras de evaluación (ver Anexo I, pp. 48-51)

### 3.2.2. Requisitos de las obras de teatro para ser representadas

Uno de los pasos importantes a los que se enfrenta el docente es precisar el texto con el que se trabajará. Las investigaciones realizadas sugieren algunos consejos para que esta cuestión no suponga un obstáculo. Robles (2007) recomienda que la obra elegida tenga estos exponentes lingüísticos:

- Diálogo rápido de frases cortas, tiempo presente de valores conativos, serie de oraciones exclamativas y constantes elipsis. Sobre todo domina la acción.
- Lenguaje predominantemente coloquial, sintaxis muy simple, palabras de la jerga escolar o de los ambientes que intentan caracterizar.
- El uso de disfemismos, placer de nombrar lo prohibido, burla de tabúes y seriedad obligada de los mayores, les produce especial placer.
- Trasgresión verbal o de reglas gramaticales.
- Juegos de palabras.
- Frases hechas.
- Insultos o tono agresivo.
- La creatividad también se pone de manifiesto en los nombres de los personajes y lugares escénicos.
- Invención de términos, mediante compuestos y derivados, aumentativos.
- Todo ello en clave de humor remedo burlesco del mundo de los mayores.

(Robles Poveda 2007: 31)

A esta lista añade la necesidad de que el tema de la obra sea actual y de que contenga contenidos gramaticales como:

- Tiempos de indicativo (presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito pluscuamperfecto, futuro simple y compuesto, condicional simple y compuesto).
- Imperativo (positivo y negativo).
- Presente de subjuntivo (ojalá, espero que, deseo que, quiero que, etc.).
- Marcadores de probabilidad (a lo mejor, quizá, tal vez, posiblemente, probablemente, etc.).
- Verbos y fórmulas de opinión, de acuerdo y desacuerdo (me parece + adjetivo + que + subjuntivo, me parece / está + adverbio + que + subjuntivo, es un / una + sustantivo + que + subjuntivo, es cierto / evidente + que + indicativo, está claro + que + indicativo, etc.).
- Verbos y usos de *ser* y *estar*.
- Oraciones sustantivas y de relativo.
- Oraciones causales, conjunciones causales (*porque, ya que, puesto que, no es que... sino*

que, etc.)

- Conectores de la argumentación. (Robles, 2007: 45)

Para Robles (2007: 44) obras como *Tres sombreros de copa* (1932) de Miguel Mihura, *Bajarse al moro* (1985) de José Luis Alonso de Santos o *La casa de Bernarda Alba* (1936) de Federico García Lorca, etc. pueden llevarse al aula de ELE. Wessels (1987: pp.115-116, cit. por Martínez Cobo, 2007: 149, cit. por Torres Núñez, 1996: 43) recomienda como requisitos –adaptados a ELE- que la obra

- Esté escrita en español actual.
- No contenga largos monólogos.
- Ofrezca una gran variedad de personajes y papeles.
- Posea una trama simple.
- Sea interesante y divertida.
- Sea de extensión breve.
- Trate sobre contenidos concretos.
- Escrita para ser leída por nativos pero accesible lingüísticamente.

R. J. Landy (1982, 81, cit. por Torres Núñez, 1996: 41) incluye en la representación los siguientes pasos:

- Que valga la pena representar los personajes y sean un reto para los actores.
- Que el tema exprese un valor duradero para los actores y para el público.
- Que valga la pena aprenderse la calidad literaria de un buen guión.
- Que el número de actores sea adecuado.
- Que resulte atractivo para el público.
- Que se puedan representar con arreglo al presupuesto y facilidades de los centros.

A estos requisitos, Hidalgo añade pasos previos a través de estas preguntas:

[...] ¿Qué nivel tienen los estudiantes? ¿El taller es algo optativo o, por el contrario, estamos obligados a montar una obra de teatro? ¿Los alumnos acuden al taller de forma voluntaria? ¿Cuántos alumnos tenemos en el taller? ¿El centro nos exige que representemos una obra determinada? ¿El centro nos exige que la obra tenga una duración terminada? ¿Qué tipo de alumnos tenemos? (Hidalgo, 2012: 29)

Y enumera los siguientes pasos para elegir una obra (Hidalgo, 2012: 30 y 2014: 44, 45):

- Que la obra esté escrita en la lengua meta de los estudiantes (Santos, 2010).
- Debe ser un texto auténtico. Bien una obra literaria, bien una obra real creada por los estudiantes.
- Preferiblemente, que esté escrita en la variedad de la lengua del profesor que imparte el taller (Santos, 2010).
- Los textos han de ser del siglo XX o XXI ya que pretendemos que los alumnos sean competentes comunicativamente en el seno de la sociedad en el que viven y en el momento actual (Santos, 2010).
- Si se pretende enseñar componentes no verbales significativos y una lengua que sea reflejo de la de los hablantes las obras tienen que ser realistas o naturalistas. Estas obras, además, suelen contener una gran cantidad de acotaciones que se ofrecen a un aprovechamiento didáctico mayor que las que no lo tienen. En este sentido, debe rehuirse de obras simbolistas o surrealistas ya que pueden desvirtuar los mecanismos de comunicación (Santos, 2010).
- La obra será aceptada por todos los participantes del taller.
- La pieza tiene que hacerse eco de los intereses de los participantes en el taller.
- No debe ser excesivamente larga ya que si no podría desanimar a los estudiantes (Acquaroni 2007), será preferible que tenga uno o dos actos.
- El tema ha de ser actual, fácil de entender e interesante de acuerdo a los intereses del alumnado.
- Preferiblemente será una obra humorística.
- Diálogos con frases cortas más enfocadas a la acción que a la evasión o la reflexión. Esto es sumamente importante si además el público también está formado por estudiantes de español.
- Huir de los monólogos porque pueden resultar monótonos (Torres, 1999).
- Usar textos completos y no fragmentos (Herrero, 1998).
- Buscaremos la literariedad del texto, huyendo de textos marginales (Herrero, 1998).

Uno de los puntos coincidentes entre todas las recomendaciones es trabajar con teatro actual o realista. Torres Núñez (1996) añade al término realista el de realizable, pues con el teatro en el aula la pretensión no es crear grandes espectáculos sino fomentar el aprendizaje:

[...] Nuestra intención [...] es mucho más modesta. [...] Se trata pues de ver el cuidado que hay que tener al elegir una obra porque su escenificación puede acarrear bastantes problemas si no sabemos coger el tipo de teatro adecuado. En

este sentido, hablar de “teatro realista” equivale a hablar de un teatro que sea realizable (Torres Núñez, 1996: 49).

Es decir, no se pretende formar actores, sino buscar un diálogo dentro de situaciones coherentes que vayan orientando al alumno- actor y al espectador hacia una mayor comprensión de la lengua que se les está enseñando. Se huye de los convencionalismos del teatro del absurdo, por eso se trata de hacer teatro realizable, no de objetos artísticos realizados por grandes actores.

También se recomienda la creación de textos teatrales por parte del docente y de los alumnos por la dificultad de encontrar textos adaptados a la enseñanza de lenguas (Torres Núñez, 2004; Hidalgo, 2012).

Calderón de la Barca Fernández (2015) defiende la representación de textos clásicos dentro del programa curricular universitario de los Departamentos de Español en las universidades situadas fuera de España. En concreto, su aproximación se refiere a las universidades japonesas. Los alumnos de estas instituciones han de conocer bien el *canon* de las obras literarias españolas. A pesar de suponer una propuesta arriesgada “el factor de lejanía temporal en muchos casos no perjudica, sino que incluso puede despertar la imaginación del aprendiz” (Acquaroni, 2007: 79, cit. por Calderón de la Barca Fernández, 2015: 4). El carácter universal de los temas humanos se encuentra también en estos textos. Se trata de recuperar la literatura en ELE a través del teatro.

### **3.2.2.1. Criterios para una representación**

Torres Núñez (1996) queriendo dar una visión global a la representación teatral, establece unos criterios que pueden servir de ayuda como docentes de ELE:

- 1) Crear un teatro original en inglés, escrito y dirigido por los propios alumnos y el profesor. La copia final tiene que estar bien corregida antes de que los alumnos se la aprendan. El profesor dará su opinión sobre la marcha de los ensayos, ejerciendo su autoridad sólo en la parte lingüística.
- 2) Todos los alumnos de la clase podrán participar en su elaboración si así lo desean. Los que quieran actuar lo harán por voluntad propia. Nadie será forzado a hacer algo que no esté motivado o que no se considere capaz.

- 3) Habrá uno o varios personajes que sólo hablen español. Esto creará un conflicto, del que surgirá necesariamente la traducción del español al inglés y viceversa. De esta forma se ayudará a los alumnos de niveles más bajos a ir comprendiendo la obra, y a aquellos otros que no hayan podido seguir los diálogos.
- 4) Se buscará un *teatro de entorno* (término que utilizamos para referirnos a un teatro enraizado en el entorno cultural de los alumnos), con ambiente y colorido local. Es preferible que el personaje o los personajes españoles sean del lugar en donde se representa la obra. También conviene que hablen con acento local.
- 5) El tema será elegido por el grupo<sup>81</sup> (los alumnos y el profesor), enriqueciéndolo con las ideas que cada uno vaya sugiriendo. Estas ideas se irán organizando poco a poco, bien en español o bien en inglés, hasta que el alumno haga su copia final en inglés. El profesor corregirá esta copia.
- 6) Los alumnos aprenderán un inglés de calidad literaria y coloquial, sin acentos particulares ni juegos de palabras. Esto último quedará solo para los personajes que hablen en español.
- 7) La dificultad léxica de la obra oscilará entre los niveles mínimos propuestos para alcanzar en las programaciones.
- 8) El número de personajes tiene que ser lo más grande posible. Lo ideal sería la mitad de la clase para que la otra mitad se dedique al resto de los trabajos.
- 9) Los personajes tienen que ser mixtos, (esto es, masculinos y femeninos).
- 10) No puede haber personajes que lleven el peso de un papel durante toda la obra<sup>82</sup>. Se intentará en todo momento conseguir una buena distribución. Cuanto mejor distribuidos estén los papeles, más larga podrá ser la obra.
- 11) La obra debe tener una acción que no esté basada solo en el diálogo sino también en los movimientos y en los gestos. De esta forma, el alumno- espectador irá asociando la lengua y los gestos a las distintas situaciones.
- 12) El decorado ha de ser lo más simple posible. Teniendo en cuenta la precariedad de los presupuestos, se intentará utilizar el material del centro.
- 13) La obra constará de un solo acto. Podrá tener más de un acto si no hay cambio de decorados. Estos tienen que ser muy económicos y fáciles de montar.
- 14) La duración de la obra oscilará entre quince y sesenta minutos aproximadamente.

---

<sup>81</sup> Torres Núñez añade que “la búsqueda de material puede originar una serie de lecturas por parte del profesor y de los alumnos, con el consiguiente valor didáctico. Quizá (...) no se llegue a ningún acuerdo. No importa mucho, ya que en el proceso los alumnos han aprendido bastante; pero (...) casi siempre salen nuevas ideas” 1996: 52). Nos parece interesante esta idea que potencia la investigación dentro del proceso de realizar una obra teatral.

<sup>82</sup> Moyano (2014) en referencia a la representación que llevó a cabo con alumnas japonesas de Don Quijote de la Mancha opina que “desde un principio se decidió que una alumna no podría hacer el papel de alguno de estos dos personajes desde el principio hasta el final de la obra” (2014: 25)

- 15) Además de un teatro original, habrá de examinarse la posibilidad de adaptar obras creativas inglesas ya existentes. En el proceso de adaptación, se intentará aplicar el mayor número posible de estos criterios generales. También se pueden adaptar relatos y narraciones. (pp. 44, 45)

Su estudio está pensado para alumnos españoles de Inglés como Lengua Extranjera (EFL, *english as a foreign language*). Nosotros presentamos dichos criterios pensando en una adaptación para ELE.

Calderón de la Barca Fernández (2015) opina que antes de empezar a trabajar con la obra ya elegida “es desde todo punto conveniente, cuando no sencillamente imprescindible, disponer de una buena traducción” (2015: 44) de la obra en la L1 de los alumnos antes de realizar ningún ensayo. También, como hemos visto en otros autores, el profesor ha de reservarse la opción de recortar los textos. Cuando nos enfrentamos a textos, por ejemplo, del Siglo de Oro es bueno adaptar el texto con apariencia de prosa por ser éste “el tipo de texto que maneja el actor en los ensayos (...) que es más fácil que el actor memorice” (2015: 45). Convertir textos largos dentro de la obra en cartas –leídas, con el texto íntegro, por el personaje- actor- para huir del posible equívoco u olvido de los actores, es otra de las opciones posibles que facilitan la labor al estudiante. En cuanto a la representación, el número mayor de mujeres en comparación con el de hombres para este tipo de actividades hace que no exista

[...] nunca dificultad ni sentido de extrañeza cuando una mujer representa un papel masculino. Por el contrario, los papeles femeninos representados por hombres siguen ofreciendo resistencias, hablamos de una representación ante el público, no de una actividad en clase (Moyano, 2015: 45).

Se incluyen varios consejos para la puesta en escena (creación de efectos especiales a través de la música y fotos proyectadas, explotar el carácter metonímico del teatro para huir de decorados realistas e imposibles, selección de pistas musicales relacionadas con la época del texto, uso del actor como “caja de música” para la elaboración de sonidos, etc.). En cuanto al reparto de papeles, los alumnos con mayor nivel ejercerán los papeles protagonistas y viceversa. También defiende este autor el carácter extracurricular que debe tener la experiencia teatral para alumnos de ELE debido a que para este tipo de



actividad debe existir una motivación previa importante lejos de suponer una obligación para el estudiante.

### **3.3. Desarrollo de la técnica dramática de la representación en ELE: muestras**

Además de los estudios y talleres ya comentados en el punto 3.2., son significativas las muestras en forma de talleres y certámenes internacionales para la representación teatral de obras. Se seleccionan en este epígrafe algunos ejemplos.

#### **3.3.1. El taller de teatro de ELE para alumnos Erasmus en España**

Cabe mencionar uno de los interesantes proyectos que se está realizando en España con el taller de teatro: *Escena Erasmus*, proyecto coordinado por el catedrático Antoni Tordera, el director Daniel Tormo y Josep Valero, con sede en la Universitat de València, en el que participan fundamentalmente Estudiantes Erasmus.

El objetivo de este proyecto teatral europeo se concreta en la oferta de talleres de interpretación y formación teatral con una muestra final por semestre; la creación de un espectáculo final y la creación de una Red Universitaria de Teatro Europeo<sup>83</sup> que potencie el intercambio entre universidades, con sede central en la Universitat de València. Ya es el sexto año de desarrollo con varios espectáculos realizados por los alumnos con textos de Harold Pinter, Federico García Lorca, Calderón de la Barca, etc. El grupo de Escena Erasmus está formado en un 70 % por alumnos Erasmus y en un 30% por alumnos nativos de la universidad. Cabe recordar que Escena Erasmus ganó el premio Carlo Magno de la Juventud, otorgado por el Parlamento Europeo en 2011. Además, desde Escena Erasmus se proponen muchos talleres y actividades disponibles para los alumnos.

#### **3.3.2. Certámenes internacionales de teatro en ELE**

Uno de los ejemplos más importantes de certamen internacional de obras de teatro en ELE es el Festival Internacional de Teatro Escolar en Español, iniciativa del Programa de

---

<sup>83</sup> Esta red de universidades ya incluye a la de Padua, en Italia; la de Cagliari, en Cerdeña; y la de Marburgo en Alemania, y cada vez se están sumando nuevas universidades al proyecto, llegándose a concretar el proyecto global Erasmus Scene Network, que une los montajes de los alumnos Erasmus de las distintas universidades europeas adscritas al proyecto.

Secciones Bilingües en países del centro y del este de Europa, que reúne cada año en una ciudad distinta (suele ser celebrado en Bulgaria) a más de cien estudiantes-actores procedentes de todos los países en donde hay secciones bilingües y de España, mostrando durante una semana sus recreaciones teatrales de piezas del teatro clásico y moderno español.<sup>84</sup> Este certamen ha propiciado la creación de material bibliográfico como la *Guía de teatro escolar en español* (trabajo relacionado con otras antologías publicadas por el Ministerio de Educación como por ej.: *Antología de textos teatrales de humor para el aula de ELE*<sup>85</sup>) para trabajar con textos literarios; o colecciones de obras adaptables para ser representadas como *Obras de teatro escolar en español* (2012). La iniciativa de la *Guía de teatro escolar en español* tenía la finalidad de mostrar el buen nivel de español que lograba el alumnado de los Institutos y Secciones bilingües en el Festival. Desde hace unos años, es un requerimiento que todas las Secciones Bilingües presenten una obra de teatro al Festival. Esta función recae en los profesores españoles residentes en estos países; y las guías pretenden enseñar a los docentes cómo afrontar el proceso de realizar una obra con fines didácticos en ELE para el certamen.

Esta iniciativa del Festival de Secciones Bilingües de los países de Europa del Centro y del Este<sup>86</sup> se une a otras similares como los encuentros de teatro escolar que se celebran año tras año de forma consecutiva en Francia: las obras no pueden superar los 25 minutos ni ser inferiores a 10 minutos y todas ellas se realizan en el Instituto Cervantes de París.

### **3.3.2.1. Obras adaptables para certámenes internacionales de teatro en ELE**

En segundo lugar, *Obras de teatro escolar en español* publicada por el Ministerio de Educación completa la *Guía de teatro escolar en español*, que incluye (en distintas antologías, año por año desde 2011) las obras realizadas en el Festival Internacional de Teatro Escolar en Español mencionado en el anterior epígrafe (tanto las obras creadas como las adaptadas). De cada obra se incluye el argumento, una nota sobre el autor, unas palabras clave, unas fotos del proceso que se realizó con las obras (alumnos realizando

---

<sup>84</sup> Adjuntamos el resumen del artículo (disponible en <<http://www.mecd.gob.es/bulgaria/publicaciones-materiales/publicaciones.html>>): Cada obra incluye una breve presentación del autor, una síntesis de la obra, una presentación de los personajes, necesidades escénicas y orientaciones que puedan ayudar a la puesta en escena y su representación. Se indica asimismo el centro educativo que estrenó la obra, la fecha y lugar del estreno. Todas van ilustradas con fotos e imágenes. Algunas se pueden ver en [www.youtube.com](http://www.youtube.com).

<sup>85</sup> Antología de la que hablaremos en el punto 5.4.

<sup>86</sup> Insertada dentro de la experiencia del certamen de teatro en español dirigido a centros bilingües de los países del este, María de la Cruz e Ignacio de las Heras nos presentan un interesante artículo sobre su experiencia (1996) en el certamen. Llevaron a escena con un grupo de alumnos franceses *Maribel y la extraña familia* de Mihura.

un ensayo, o en medio del estreno), consejos para la realización y escenografía, personajes, videos y centro y alumnos que realizaron la obra; además de la obra completa<sup>87</sup>.

---

87 El listado de obras es el siguiente: 1º) obras creadas: Tortolero Domínguez: *Invítame a salir* y *La boda*, González Amuchastegui: *La boda del elefante*, Vega Encabo: *¿De verdad somos libres?* y *Romances de ayer y de hoy del Conde Olinos del S.XX*, Fuentes Martín y Lozano Fernández: *Hans*, Rubio Moirón y García Gómez: *La caja de la discordia*. Rodríguez Hernández: *Pedrito no es un hombre de futbolista*; 2º) obras adaptadas: Sánchez Ródenas: *La dama boba* (Lope de Vega), Gómez Gómez: *Enseñar a un sinvergüenza* (Alfonso Paso), Aragón Plaza: *El aula de Tócame- Roque: Tragedia cómica en un acto ¡y gracias!* (Francisco García Purriños), *El escenario es el cielo* (Javier Oviedo) y *Lo que sucedió a un rey que quería probar a sus tres hijos* (Don Juan Manuel). Encontraremos muchos otros títulos susceptibles de ser llevados a escena en el capítulo 5 por diferentes motivos.

## **CAPÍTULO 4: FORMACIÓN DE PROFESORES EN DRAMATIZACIÓN Y TÉCNICAS DRAMÁTICAS**

En el capítulo anterior se han explicado las diferencias entre drama y teatro analizando la naturaleza de la representación teatral y realizando la defensa del teatro, frente a los argumentos en contra de su inclusión en el aula. Se han presentado los requisitos para la elección de una obra en ELE y qué tipo de estructura puede usarse para llevar el “teatro” a la clase ELE. Además se recogen ejemplos de muestras a través del taller de teatro en ELE y de varios certámenes internacionales de gran difusión.

En este capítulo se analiza la necesaria formación del profesor en técnicas dramáticas en relación con las competencias clave del profesorado. Asimismo, se mencionan algunos ejemplos de talleres formativos realizados en ELE.

### **4.1. Competencias clave y específicas para el profesorado de ELE**

El Instituto Cervantes (2012), bajo la dirección de Moreno Fernández, ha desarrollado una importante investigación sobre las competencias clave del profesor de LE y L2. El modelo de competencia es el que Perrenoud (2001: 509, cit. por IC, 2012: 7) expone:

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Las competencias “no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos” (IC, 2012: 7). El objetivo no es “inventariar los recursos (mentales, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) que el profesor moviliza, sino describir al profesor competente, que orchestra esos recursos para actuar eficazmente” (2012: 8). Este sería el esquema general de las competencias que se espera que tenga un profesor de ELE:

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.</li> <li>* Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.</li> <li>* Planificar secuencias didácticas.</li> <li>* Gestionar el aula.</li> </ul>
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.</li> <li>* Garantizar buenas prácticas en la evaluación.</li> <li>* Promover una retroalimentación constructiva.</li> <li>* Implicar al alumno en la evaluación.</li> </ul>
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.</li> <li>* Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</li> <li>* Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.</li> <li>* Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.</li> </ul>
d) Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</li> <li>* Adaptarse a las culturas del entorno.</li> <li>* Fomentar el diálogo intercultural.</li> <li>* Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</li> </ul>
e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>* Definir un plan personal de formación continua.</li> <li>* Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</li> <li>* Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</li> </ul>
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Gestionar las propias emociones.</li> <li>* Motivarse en el trabajo.</li> <li>* Desarrollar las relaciones interpersonales.</li> <li>* Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</li> </ul>
g) Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Trabajar en equipo en el centro.</li> <li>* Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> <li>* Promover y difundir buenas prácticas en la institución.</li> <li>* Conocer la institución e integrarse en ella.</li> </ul>
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</li> <li>* Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</li> <li>* Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</li> <li>* Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.</li> </ul>

*Tabla 13. Competencias clave y específicas según el IC*

#### 4.1.1. Cómo potenciar las competencias del profesorado a través del teatro

Gracias al teatro podemos desarrollar las competencias del profesor de ELE, tanto las centrales, relacionadas específicamente con la enseñanza en ELE (a, b, c,); como las comunes a otros profesionales (d, e, f, g, h). Cada una de estas competencias engloba otras cuatro específicas. ¿Cómo puede el teatro potenciar estas competencias siendo principales para el desarrollo profesional de los profesores? Analicemos cada una de las competencias clave y específicas relacionadas con esta cuestión:

- a) *Organizar situaciones de aprendizaje*: el teatro es un marco ideal para crear oportunidades en las que todos los alumnos aprendan. La toma de decisiones en la evaluación de la actividad docente y del aprendizaje eficaz de la enseñanza ha de partir del grupo (alumnos + profesor) y no solo del docente. La implicación del alumno en la reflexión del funcionamiento de la lengua es obligatoria porque el teatro es lengua efectiva que el alumno aprende y usa. Gracias a la diversidad de textos dialógicos que se pueden emplear (literarios o creados por el profesor) la enseñanza de las variedades del diálogo está garantizada así como el uso contextualizado de la lengua. La motivación surge gracias a la participación activa del alumnado en el proceso teatral: en la planificación y la creación de materiales su participación es imprescindible, ya que sin ésta se desvirtúa completamente la naturaleza del teatro en la educación. El teatro permite la creación de nuevos materiales que posibilitan un desarrollo paralelo y un completamiento de los documentos curriculares que el profesor ha de utilizar. La retroalimentación y la reflexión del alumnado van unidas a cada una de la creación y puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje. Referente a la gestión en el aula, el proceso grupal que tiene lugar gracias al teatro difícilmente lo encontraremos en otros recursos. El espacio seguro, casi familiar, que surge con el teatro estimula la interacción de los estudiantes donde todos colaboran y participan. La confianza y el vínculo creados ayudan al profesor a crear un discurso interactivo y participativo para todo el grupo y a ser consciente de los momentos de mayor o menor cansancio o tensión, lo que le permitirá actuar en consecuencia y ajustar la secuencia didáctica planificada y basada en el teatro. La toma de responsabilidades y el dinamismo de los diferentes roles que tomarán los estudiantes hará que sean conscientes de la importancia de su participación. El profesor controlará los tiempos, desarrollará las actividades conforme al

estado del grupo en cada momento, ajustará la planificación si así fuera necesario y estará atento a las oportunidades de aprendizaje.

- b) *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno:* las herramientas y los procedimientos para obtener la información necesaria y usar los resultados para el propósito que se persigue pueden tener como objeto de atención el proceso teatral. Dicho proceso se puede y se ha de evaluar. Incluso, existe la posibilidad de utilizar el teatro y todos sus recursos para una evaluación de los recursos orales, kinésicos, pragmáticos, prosódicos, etc. Podemos garantizar buenas prácticas de evaluación planteando un análisis previo de las necesidades y errores que nuestros alumnos cometen respecto de categorías gramaticales, contenidos pragmáticos, prosódicos, etc. asociados a la oralidad. Con las actividades de memorización, repetición de los textos, juego dramático, los ensayos, etc. en las que están inmersos los alumnos, el profesor se asegura una evaluación continua del aprendizaje y autoevaluación del alumno en un proceso que comienza el primer día de clase sin interrupción y termina al final del proceso. El teatro supone un puente para hacer que el alumno se dé cuenta de sus puntos fuertes y de sus logros. El profesor premia los aciertos y no castiga los errores ya que estos suponen oportunidades de trabajo. Los compañeros son conscientes de los logros de cada uno de los estudiantes y todos aprenden de los demás. El alumno es invitado a reflexionar y mostrar su opinión sobre el proceso de aprendizaje y puede hacer sugerencias para mejorar la experiencia teatral.
- c) *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje:* el alumno puede aprender a través de los recursos teatrales (su voz, su cuerpo, sus compañeros, etc.) para potenciar la LE. El profesor guía al alumno para mejorar este aprendizaje. El uso de diferentes herramientas (como el texto, la dramatización, el vídeo a través de cortometrajes, ejercicios de comprensión auditiva con música para mejorar la pronunciación, etc.) tienen cabida en la experiencia teatral y dan sentido a una enseñanza integral más completa y relacionada con los estilos de aprendizaje. Con el teatro se pretende animar, orientar y acompañar al alumno para concretar su proyecto de aprendizaje. Y en cuanto a la motivación, en 2.5.1. nos hemos referido a este aspecto y cómo incide el teatro en su crecimiento. El alumno toma una postura madura frente al aprendizaje, pues de éste depende el éxito del grupo.

- d) *Facilitar la comunicación intercultural*: el teatro cumple con la idea de proporcionar un marco de acción en el que surja la introspección y la reflexión sobre las diferentes realidades culturales. Dentro de esta competencia específica, el IC propugna que el profesor muestre “su interés y respeto por todas las culturas presentes en el entorno (...) y desarrolla paulatinamente su conocimiento sobre las lenguas y culturas del entorno” (IC, 2012: 19). El teatro potencia el intercambio de las diferentes culturas de procedencia de los alumnos respecto de la cultura española. El foco de atención reside en la obtención de la nueva cultura –la española- y las posibles diferencias culturales potenciarán el contraste entre la lengua meta y la lengua origen. La representación teatral supone intercambio intercultural y actúa como facilitador del entendimiento y la comunicación. La curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia, el reconocimiento de las diferencias, etc. surgen en la experiencia teatral.
- e) *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*: introducir el teatro como parte efectiva del currículo hará que el profesor pueda reflexionar sobre las competencias teatrales que ayuden a sus alumnos en la adquisición de la LE. Los docentes deben detectar las necesidades de formación relacionadas con las técnicas teatrales, y compartirlas con otros compañeros del equipo institucional. La creación de un grupo teatral para el aula de ELE entre todos los profesores propiciará el desarrollo profesional del equipo: “en el análisis de las necesidades, en el diseño y en la planificación de las acciones de formación continua, en su desarrollo efectivo y en su evaluación” (2012: 21). Con ello, se creará un ambiente de intercambio de ideas, materiales y buenas prácticas para conseguir oportunidades de desarrollo profesional para todo el equipo. Es una excelente oportunidad para contribuir a la mejora de la profesión a través de la investigación y la reflexión sobre la formación y la creación de técnicas dramáticas.
- f) *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*: la ficticia creación de emociones –siempre desde el juego- que se produce con el teatro hacen que no haya miedo por parte del alumnado de mostrar las que sí son verdaderas. El trabajo previo de haber jugado con emociones ficticias crea un marco de confianza en el que los alumnos no se sienten juzgados por el resto de sus compañeros ante las diferentes emociones (por ej.: miedo a expresarse en



público para salvaguardar la propia imagen, rabia ante un conflicto, etc.). Por ello, el profesor con el teatro se sirve de una herramienta reguladora de las emociones. Tanto profesor como alumno sienten el deseo de implicarse en un proyecto de estas características en el que se mantienen relaciones interpersonales satisfactorias. La implicación en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno y del docente tiene un papel central cuando se trabaja con técnicas dramáticas: se establecen relaciones de cooperación, tolerancia, empatía y respeto mutuo. El profesor ayuda a autorregular emociones que no son saludables pues el juego; y sentirse bien es uno de los objetivos de las técnicas dramáticas.

- g) *Participar activamente en la institución*: el teatro puede suponer el encuentro de otras instituciones de ELE cuyo objetivo sea la puesta en práctica de procesos teatrales. En 3.3.2. se hace referencia a los certámenes internacionales en los que colaboran varios institutos de las secciones bilingües para representar una obra y participar en dicho certamen.
- h) *Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*: podemos hacer uso de las TIC para mejorar la experiencia de los alumnos en la representación; y utilizar textos dialógicos cuyo contexto sea el de las Nuevas Tecnologías.

Como vemos, el teatro sí constituye un recurso rico en posibilidades para hacer de los profesores de ELE docentes más competentes.

#### **4.2. Formación de profesores en dramatización y técnicas dramáticas**

En España está comenzando a valorarse la formación del profesorado en las técnicas de dramatización. Guillén Nieto coordina el Módulo de Técnicas de dramatización en el aula de lengua extranjera que se imparte dentro del Máster Oficial en Enseñanza de Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras en la Universidad de Alicante. La defensa que hacen estos especialistas sobre la introducción de lo teatral en el aula nos parece digna de mención por aproximarse fidedignamente a nuestro enfoque. Se explica que en culturas como la anglosajona no es necesario tener que justificar las ventajas pedagógicas, psicológicas y didácticas del uso del teatro y de las técnicas de dramatización en el aula en la metodología de cualquier materia, y más en especial en la que se refiere a la enseñanza de idiomas. Sin embargo, es curioso cómo en el currículo en

España está lejos de ser una realidad: la presencia de cualquier actividad relacionada con el teatro dentro del aula se mira con recelo y, a veces, con menosprecio. Una actividad donde la creatividad, la imaginación y lo lúdico se mezclan levanta sospechas de carencia de seriedad, con escaso valor intelectual, y por ende, sin rigor académico. Este curso para alumnos de postgrado está pensado para crear un profesorado del aula de idiomas que pueda aplicar este tipo de actividades y se aproveche de todos sus beneficios. Los objetivos del módulo son los siguientes:

- Comprender el interés y la utilidad que la teoría y técnicas de dramatización tienen para el profesor de lengua extranjera.
- Ejercitarse en el uso de las técnicas de dramatización como herramienta de trabajo en el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas.
- Instruirse en la integración de las técnicas de dramatización en el diseño de los programas procesuales y diseñados por tareas.
- Dominar diversas técnicas dramáticas, *i.e.*, mimo, teatro de sombras, teatro de marionetas, narración de cuentos, comedia musical, juego de roles, simulaciones, etc.
- Instruirse en el diseño de unidades didácticas en las que se integren las técnicas de dramatización.
- Ejercitarse en el uso y aplicación de las técnicas de dramatización en el aula de lengua extranjera.
- Fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas como la concentración, la memoria, y el razonamiento.
- Potenciar el desarrollo de capacidades emotivas como la imaginación, la creatividad, la afectividad.
- Mejorar la capacidad de improvisación.
- Desarrollar aspectos psicológicos como la auto-confianza y la autoestima.
- Desarrollar aspectos sociales como la capacidad de socialización e integración en las tareas de grupo, y la empatía.
- Potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas y destrezas comunicativas en español e inglés.

Las competencias contempladas en dicho módulo que puede ofrecer lo teatral en el aula son:

Competencias disciplinares y académicas.

- Saber las razones que subyacen al uso y aplicación de las técnicas de dramatización en el aula de lengua extranjera.

- Saber usar y aplicar con soltura en el aula de lengua extranjera una amplia variedad de técnicas de dramatización, i.e. mimo, teatro de sombras, teatro de marionetas, comedia musical, narración de cuentos, etc.
- Saber diseñar programas procesuales o por tareas integrando en sus unidades didácticas el uso de técnicas de dramatización.
- Saber programar tareas de dramatización para la presentación de los contenidos de la unidad didáctica.
- Saber programar tareas de dramatización para la explotación de los contenidos de la unidad didáctica.
- Saber programar tareas de dramatización para la socialización de los contenidos de la unidad didáctica.
- Saber programar tareas de dramatización para la individualización de los contenidos de la unidad didáctica.
- Saber temporizar tareas de dramatización.
- Saber evaluar tareas de dramatización.

#### Competencias profesionales.

- Ser capaz de articular, proyectar y modular la voz al hablar.
- Ser capaz de expresar mediante el lenguaje corporal una amplia variedad de pensamientos, sentimientos y emociones, en español e inglés como segundas lenguas.
- Ser capaz de confeccionar y manipular adecuadamente marionetas en el teatro de sombras.
- Ser capaz de hacer y manipular adecuadamente marionetas de caletín.
- Ser capaz de narrar cuentos en español e inglés con soltura y expresividad.
- Ser capaz de cantar y bailar en la puesta en escena de una secuencia de una comedia musical.
- Ser capaz de seleccionar textos escritos y orales adecuados para su dramatización en el aula de lengua extranjera.
- Ser capaz de elegir una técnica de dramatización apropiada para cada fase del plan de una unidad, a saber, la presentación, la explotación, la socialización, y la individualización.
- Ser capaz de controlar un cuadro de luces.
- Ser capaz de controlar un equipo de sonido.
- Ser capaz de diseñar unidades didácticas integrando el uso de técnicas de dramatización.
- Ser profesionales competentes, con sentido de ética profesional, y empatía.

El curso se imparte en lengua inglesa y consta de 9 sesiones en las que se presentan ejercicios<sup>88</sup> y teoría práctica por igual. Los contenidos del curso desarrollan contenidos como la comedia musical, la técnica del mimo o el teatro de marionetas (ver Anexo I- p. 52)

#### **4.2.1. Talleres para formar a profesores en técnicas dramáticas**

Las grandes editoriales y algunos centros de formación están ofertando cursos y experiencias para saber cómo trabajar con la dramatización en ELE. Una oportunidad única para la formación de profesores es el encuentro de profesores que todos los años realiza la academia International House y la editorial Difusión en varias ciudades de Europa como Barcelona, Berlín, Cracovia, París o Roma. En el año 2002, en Barcelona, Martín presentó un interesante taller sobre actividades dramatizadas en el aula. Martín (2002) propone una actividad dramatizada o “clase de teatro” para todos los niveles (cambiando las estructuras de vocabulario, tiempos verbales, expresiones, etc.). Se adjuntan varios materiales y la estructura de la actividad (ver Anexo I, pp. 53- 56).

En 2007 el profesor García Ramos presentó su taller Teatro en el aula y la interacción oral en el Encuentro de Profesores de International House y Editorial Difusión. Los objetivos de dicho taller fueron los siguientes:

- a. Proponer el uso de diferentes técnicas teatrales en el aula de ELE
- b. Ofrecer al profesorado de ELE de nuevas técnicas para el desarrollo de la interacción oral.
- c. Buscar la integración de competencias comunicativas y socio-culturales a través del teatro.
- d. Perder el miedo escénico: el profesor y el alumno salen a escena.

García Ramos explica que el tratamiento del teatro en el aula siempre ha surgido desde dos esquemas: el de la literatura y el de las lecturas dramatizadas. Desde un enfoque integrador a través del teatro, se propone incluir los componentes interculturales, los contenidos relacionados con la competencia conversacional, el componente afectivo y la integración de los contenidos gramaticales y de la pragmática. Esta es, más o menos, la postura del MCER. La competencia conversacional se mejora a través de las diferentes

---

<sup>88</sup> Los ejercicios que se presentan van desde el calentamiento de voz y cuerpo (por ejemplo para calentar el cuerpo se ofrecen ejercicios como *Potato in my hand* donde hay que jugar con una patata posicionándola en diferentes partes del cuerpo y creando una emoción en cada movimiento), mimo (con fotografías de cuáles son los movimientos que hay que hacer), rítmicos, de articulación, *storytelling* (narración de historias), creación de marionetas y rutina de historias con títeres, ejercicios para desarrollar la comedia musical, etc.

estrategias y competencias dramáticas. Se pretende llegar a un punto de referencia: *el teatro de la vida* pero desde una perspectiva didáctica. Los antecedentes<sup>89</sup> han demostrado el valor comunicativo, didáctico y motivacional de estas técnicas. Desde esta metodología, se creará un nuevo marco teórico en el que se puedan diseñar actividades con objetivos comunicativos claros y específicos integrados a través del teatro.

Respecto a las lecturas dramatizadas, desde los inicios se ha tratado al teatro fundamentalmente como texto escrito, como herramienta para practicar la lectura y la competencia ortoépica. El teatro también es espectáculo: un sistema de signos para la construcción de un sentido verosímil. En la vida real, a lo que se llama espectáculo en el teatro, corresponde al contexto o situación comunicativa. La lectura dramatizada también ha sido patrimonio de varios enfoques innovadores y no solo del tradicional. Por ejemplo, los ejercicios de *role-play*, que sin embargo, tienen una función “mascaradamente” comunicativa, porque, según García Ramos, encubren formas rígidas con diálogos cerrados, es decir, role plays descontextualizados, en realidad, lecturas dramatizadas. Su propuesta nace del enfoque conceptual semiótico<sup>90</sup>, que conceptualiza el teatro como espectáculo con una división fundamental entre texto escrito (literatura) y espectáculo (suma de artes). Desde Aristóteles, no han cambiado mucho las cosas respecto a la teoría dramática. Con el giro lingüístico que se da en el S.XX, se llega a una concepción accional de la lengua que deja opiniones como las de Austin al afirmar que *hacemos cosas con las palabras*. Cabe preguntarse ¿de qué están hechas las realidades virtuales que encarnan los actores o las realidades declaradas que cada día vivimos los hablantes? La respuesta es clara: de palabras. De esta forma, las *performances* teatrales sirven de salida al taller de teatro: desde nuestra perspectiva de “educadores del habla” o formadores, debemos partir de un claro análisis conversacional. García (2005, cit. por García Ramos, 60: 2007) explica que conversar es una habilidad que exige de varios participantes, de una capacidad cognitiva para producir y entender enunciados lingüísticos, y por otro lado, de una capacidad de negociación de los participantes para construir mutuamente el discurso. Esto es lo que se denomina *competencia conversacional*. La conversación es uno de los géneros comunicativos en los que se integran muchas competencias y habilidades; y sus características, como las aperturas y los cierres, los turnos de palabras, el manejo del tema, las estrategias de facilitación y reparación, etc., entran dentro del marco didáctico a través

---

<sup>89</sup> Nos estamos refiriendo al ámbito anglosajón con el TIE (*Theatre in Education*) y el *Educational Drama*. Aunque también se menciona el teatro renacentista para aprender latín de Luis Vives como interesante precursor.

<sup>90</sup> Muchos autores se han referido a este enfoque, como Bobes Naves (1997, 2001)

del teatro y de sus actividades. Convertir la conversación en texto teatral permite objetivar y desautomatizar varias de las cuestiones que surgen en torno a la distinción de teatro como enfoque tradicional y como enfoque directo o explícito.

Las herramientas ya se las estamos suministrando desde el principio: semiótica teatral, análisis de la conversación, y, ahora que el alumno está construyendo discurso, ACD (análisis crítico del discurso) – en lo que tiene que ver con la cuestión de los géneros textuales–, con la didáctica de la competencia literaria. (García Ramos 2007: 61)

La propuesta didáctica se construirá a través de dos géneros discursivos: la intertextualidad y los arquetipos; y consiste en una representación semántico-cognitiva abstracta de la invariancia relativa a: 1) la forma del texto, 2) su organización y 3) su contenido semántico. Por último, la postura de García Ramos también es la de incluir la literatura (la cual pasó de ser la reina de la clase a la gran exiliada) en ELE, ya que, entre otras cosas, “todo lo que se puede hacer con un texto como un periódico o un anuncio, también se puede hacer con la literatura” (Martínez Sallés, 1999: 21 en García Ramos, 2008: 61), y es un elemento integrador e intercultural que no debería dejarse de lado. El objetivo final del taller será: a partir de una serie de textos, objetos, situaciones, personajes, roles, espacios, proponer nuevos textos, objetos, personajes, situaciones, roles, espacios que crearán los participantes.

También es necesario mencionar el taller de teatro organizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo impartido por Fernández y Fernández titulado *El teatro como recurso en la clase de ELE*, en el que se incluyen módulos relacionados con las técnicas de memorización, la creación de personajes, etc. Dicho taller tiene una duración de una semana.

#### **4.2.2. Necesidad de formación dramática del profesorado**

Goitia ha realizado numerosas investigaciones sobre las técnicas teatrales en la clase de ELE y la formación del profesorado en estas técnicas. En una de sus últimas investigaciones (2008) recoge una pregunta sobre la relevancia de lo teatral en el aula de ELE: si se asume que el profesor de ELE debe recibir una formación metodológica y lingüística adecuada, ¿no debe asumirse igualmente que el profesor deba obtener una

formación que le permita utilizar sus recursos expresivos, conocerse a sí mismo para poder explotar su potencial comunicativo en la clase? Para ello, Goitia explora la relación entre teatro y ELE y los puntos en común de los profesores de ELE y los actores. En el primer apartado, y después de justificar que el hecho teatral o/y dramático es importante en nuestras vidas<sup>91</sup>, Goitia cita a Gómez Souto (2008:1) para señalar las tres similitudes principales entre teatro y ELE: 1) el uso del espacio (haciendo referencia a cómo el profesor ha de gestionarlo junto a alumnos/ público), 2) el intercambio comunicativo entre un emisor y un receptor, y 3) el uso de dos herramientas clave: el cuerpo y la voz. Para Goitia, el teatro y el drama poseen puntos en común ya que en ambos se da “el desarrollo de un conflicto a través de la interacción comunicativa entre unos personajes que se encuentran en un espacio y un tiempo pactados de antemano y que desarrollan un argumento y un tema” (Goitia, 2008: 510, 511). El teatro:

También tiene una estrecha relación con el juego en cuanto su carácter de actividad cuya finalidad es la diversión durante la interacción comunicativa, así como claros rasgos sociales, puesto que, al estar ligada a conflictos de tipo personal, familiar, cultural, etc. permite el desarrollo de la competencia sociocultural y el aprendizaje intercultural. En cualquier caso, es evidente que estas tres áreas diferentes a las que está ligada la expresión dramática son igualmente afines a la naturaleza de la clase de español, y por ello Prieto aboga por el uso de la dramatización en el aula como estrategia lúdica de aprendizaje. (Goitia, 2008: 510, 511)

Se defiende en base a la opinión de varios expertos (Mark Almond, 2006, 2005 o Sanz, 2008, cit. por Goitia 2008: 512) que un profesor de L2 es en gran medida un actor que debe hacer permeable su discurso y “ganarse el aplauso” al final de cada clase. Es importante valorar las características positivas y negativas para ser profesor que defienden los alumnos, ya que todas tienen que ver con la presencia y la carencia de “cualidades teatrales” en los formadores.

---

<sup>91</sup> Dice Goitia Pastor: “Es innegable la presencia del hecho teatral, o dramático, en la vida diaria de todos y cada uno de nosotros. La vida es teatro y el teatro es vida. Ya en el siglo XVII, Calderón de la Barca plasmó esta idea en su obra *El gran teatro del mundo*. Todos tenemos la experiencia, por ejemplo, de recurrir con frecuencia a la gesticulación, al cambio de timbre y tono de voz, a diferentes modos de caminar, etc. para imitar a otra persona cuando estamos relatando alguna anécdota.” (Goitia, 2008: 510)

En un estudio reciente sobre psicología en la educación (2009), Santrock recoge en porcentajes las características de los mejores y peores maestros realizada en EEUU a casi mil estudiantes de 13 a 17 años. Adjuntamos aquí los resultados (2009: 12):

Características de los mejores maestros	%	Características de los peores maestros	%
1. Tienen sentido del humor	79,2	1. Son aburridos o su clase es aburrida	79,6
2. Ofrecen una clase interesante	73,7	2. No explican con claridad	63,2
3. Poseen conocimientos de su materia	70,1	3. Muestran favoritismo hacia los alumnos	52,7
4. Explican con claridad	66,2	4. Adoptan una mala actitud	49,8
5. Dedicar tiempo para ayudar a sus alumnos	65,8	5. Esperan demasiado de los alumnos	49,1
6. Son justos con sus alumnos	61,8	6. No se relacionan con los alumnos	46,2
7. Tratan a los estudiantes como alumnos	54,4	7. Mandan demasiados deberes	44,2
8. Se relacionan bien con los alumnos	54,2	8. Son demasiado estrictos	40,6
9. Tienen en cuenta los sentimientos de los alumnos	51,9	9. No ayudan a los alumnos ni prestan atención individual	40,5
10. No muestran favoritismo hacia ningún alumno	46,6	10. No controlan el aula	39,9

*Tabla 14. Características de los mejores y peores profesores según Santrock (2009)*

Varias estrategias “de actores” nos pueden ayudar a cambiar el ritmo de una clase, como por ejemplo: modificar la voz, expresar importancia con el susurro, entusiasmo con una dicción muy rápida, etc., introducir el humor (sin llegar a ser histriónicos y nivelando y dosificando su uso), el uso del mobiliario de una manera genuina (una estrategia de acercamiento al alumno puede ser sentarse en una silla vacía al lado de los alumnos)<sup>92</sup>.

Gómez Souto añade sobre la labor del profesor que: “El docente es un actor que vive con la paradoja de no saber que lo es”. (Gómez Souto, 2007: 8).

<sup>92</sup>: Un buen profesor “es sabio, motivador, expresivo, firme, y, de alguna manera, seductor, porque toda comunicación oral pública no deja de ser un acto de persuasión. El mal docente, a menudo, es también sabio, pero desconoce el potencial comunicativo de los elementos no textuales” (Gómez Souto 2007: 8, citado en Goitia, 2008: 513).





## CAPÍTULO 5: USOS DEL TEXTO DIALÓGICO SIN REPRESENTACIÓN

En el capítulo anterior se habló de la formación dramática para profesores, que se relacionó con el concepto de las competencias formativas presentado por el IC.

En este capítulo se presentan los estudios que utilizan en ELE el texto teatral para el desarrollo de la escritura y para la explicación de ciertos fenómenos lingüísticos del texto teatral y determinadas estrategias para el desarrollo de la escritura en relación con las técnicas dramáticas de representación.

### 5.1. Paráfrasis para la dramatización de los textos

Dentro de los textos para la dramatización nos encontramos ejemplos susceptibles de ser representados, -y por tanto escritos a través de la paráfrasis- como la dramatización de cuentos, de relatos y de otras muestras como pueden ser el cómic<sup>93</sup>, el texto periodístico, etc. Las dramatizaciones “escritas” se refieren al proceso de hacer teatrales textos que no lo eran antes.

Se entiende la dramatización en sentido estricto, como recoge la primera acepción del DRAE (ver punto 2.1.1.). Para dotar de condiciones dramáticas a textos narrativos, Merino (2009) presenta actividades en las que a través de fichas se mezclan las dramatizaciones de cuentos inventados, listados léxicos y gramaticales referentes a esos cuentos. Con estas actividades se pretende enseñar español de una manera lúdica y funcional (ver Anexo I, pp. 57- 59).

El trabajo de Beltrán y Ripoll (1995: 75) se centra en la ficcionalización de la oralidad. Partiendo del texto literario como herramienta se llega a la lengua oral, donde se da todo tipo de referencias del lenguaje auténtico (como frases hechas, elipsis, reducciones o alargamientos de palabras, énfasis, exageraciones, atribuciones al interlocutor, etc.). Se pueden elegir diferentes obras para encontrar estas referencias. Beltrán y Ripoll analizaron *Telepena de Celia Cecilia Villalobo* de Álvaro Pombo y *Una prudente situación* de Mercedes Soriano, ambas obras pertenecientes al género de la narrativa. Las autoras dan algunos consejos sobre qué tipo de estructuras debe tener un texto literario para ser llevado a clase:

---

<sup>93</sup> Gjorsheski (2014) y Cañellas Barceló (2011) dramatizaron en sus experiencias la novela gráfica *Los capullos no regalan flores* de Raquel Córcoles y algunas tiras cómicas del personaje Mafalda, respectivamente.

Además de *expresiones funcionales*, buscaremos fragmentos donde el autor explicita la tendencia del hablante a lo que Vigara Tauste (1992) denomina *comodidad* (como hemos apuntado: abundancia de elipsis, frases hechas, comodines, estereotipos...). Aceptando, por otra parte, las características esenciales que propone I. Jordán para el discurso hablado, nos servirán textos de *estructura sintáctica* simple, no compleja; *de composición lineal*, no obligatoriamente lógica; con predominio de la coordinación, no subordinación; y donde se incluyan *elementos suprasegmentales y extraverbales*. (Beltrán y Ripoll, 1995: 73)

La secuencia de actividades parece muy lograda en relación a un enfoque completo de trabajo con el texto: se incluyen ejercicios para explicar el macrocontexto de las obras, prácticas de lectura, definición del léxico coloquial, cambios de registro, etc.<sup>94</sup>

Entre la serie de actividades dramáticas que proponen Comitre y Valverde (1996) se presenta la dramatización de cuentos: son muchas las ventajas que tiene este tipo de ejercicio (desarrolladas en el punto 5.8.). Para la instrucción en este tipo de actividades, siempre será óptimo presentar una estructura a los alumnos. Por ej., para dramatizar el cuento de “Les oranges enchantées”:

- a) Se escriben palabras clave en la pizarra.
- b) Se pide a cuatro alumnos que dramaticen ante los demás el cuento que el profesor va relatando con mimo.
- c) En grupos de tres, los alumnos terminan el cuento: un alumno dibuja la historia, los otros dos la redactan e intentan negociar con otros grupos un final adecuado.
- d) Cada grupo dramatiza su propio cuento.
- e) Finalmente, se les da una tira de papel a cada estudiante con frases desordenadas del cuento con el propósito de que reconstruyan el cuento de forma cronológica.

Fernández Ávila (2014) propone la dramatización –incluyendo improvisación y *role play* en las actividades-, el estudio de refranes y fraseología en base al cuento dominicano *La sombra de las tilapias* incluido en la colección *Cuentos dominicanos*. En su propuesta, con el juego dramático, el *role-playing* y la improvisación, e incluso la adaptación de la obra narrativa a través del lenguaje dialógico o el sociodrama, etc. la dramatización de cuentos se presenta como un recurso de múltiples posibilidades.

---

<sup>94</sup> Para ver la relación completa de la secuencia, ver Anexo I- p. 60.

Santamaría Martín (2014) recoge la inclusión metodológica del *Teatro del Oprimido*<sup>95</sup> de Agustín Boal para crear muestras dramatizadas de fotografías y anuncios publicitarios. Con actividades basadas en esta tendencia metodológica, que propician el desarrollo afectivo y grupal de los alumnos, paso a paso se llega a la escritura dramatizada.

Hernández (2006) postula el uso del cuento para mejorar la oralidad, para trabajar la competencia comunicativa con el procedimiento de contar historias. A través de los cuentos de Horacio Quiroga (famoso poeta, cuentista y dramaturgo uruguayo, 1878-1937), se ofrece toda una unidad didáctica para aspectos de la oralidad, de léxico, de contexto sobre el autor, de expresión escrita, de análisis de texto, etc. El cuento sobre el que se trabajó fue *Las medias de los flamencos* y también se pidió a los alumnos del Instituto Cervantes de Nápoles, con el nivel D, que produjeran su propio relato. Su trabajo contiene un apéndice para la contextualización del cuento sobre la vida del autor Horacio Quiroga.

Pacheco (2013) parte de la práctica teatral en textos narrativos para transformarlos en textos teatrales y potenciar sus aspectos cinematográficos, y así conseguir intensificar la interacción en el espacio escénico, analizar técnicas literarias, estrategias y recursos de cada género y contrastar las diversas estructuras lingüísticas promovidas en cada caso. El contraste entre los diferentes géneros favorece la creación de actividades con fuerte raigambre lúdica. Los textos narrativos de las obras, creadas por el mismo Pacheco, fueron *Las desventuras de Don Agilulfo*, versión teatral sobre la novela *El caballero inexistente* de Italo Calvino, *Misotokos*, *la isla de las sirenas* y *Las sirenas se aburren*. Con este ejercicio de transferencia de géneros se consigue, por ejemplo, convertir al narrador omnisciente en un personaje real –falso narrador- que puede interactuar con los personajes de la adaptación teatral. Suponen estas prácticas verdaderos recursos tanto gramaticales como de técnica literaria para la enseñanza de lengua y literatura gracias a la naturaleza interdisciplinaria del texto teatral. Podemos mencionar otras técnicas didácticas teatrales que beben de la cooperación de varias disciplinas como son el cuentacuentos, las simulaciones, la improvisación, etc.

---

<sup>95</sup> Tendencia teatral creada por Agustín Boal con una significación social a favor de las personas más desfavorecidas que intenta desarrollar la lucha contra las estructuras opresoras.

### 5.1.1. Romance y otras muestras como texto dramatizable

Jiménez de Cisneros (2013a) enumera varias de las ventajas de la dramatización del romance: al ser un poema netamente narrativo, su dramaticidad está garantizada y por su contenido podemos introducir el contexto de las relaciones cristiano- musulmanas. Su predominante carácter oral hace que, gracias al ritmo y la rima, los alumnos puedan aprender fácilmente el texto. La mayoría de los romances están grabados en Internet y podemos encontrar numerosos vídeos con la letra del poema y su audición que permitirán realizar recitaciones a los estudiantes. Su carácter popular hace que el romance se escriba en un estilo cercano, a pesar de su antigüedad y de encontrarnos en alguna ocasión ciertos cultismos o arcaísmos. Su brevedad da dinamismo a la clase (las intervenciones de los personajes son, en su mayoría, versos breves con rima, por lo que las de los estudiantes en su representación también lo serán), se condensa una anécdota en un pequeño poema. Esta composición suele comenzar *in media res*, es decir, en medio de un conflicto sin especificar qué ha ocurrido previamente: este rasgo le proporciona un fuerte carácter dinámico que los estudiantes saben apreciar. El romance abre un marco de posibilidades tanto en el nivel fónico (los aspectos de pronunciación, entonación, acentuación, la clara articulación de las vocales, la sucesión de comas que han de ser respetadas como pausas o semi-pausas en la lectura dramatizada, etc.), como en el gramatical (siempre encontraremos perífrasis y verbos en tiempos y modos muy diversos: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, presente de indicativo, pretérito imperfecto de subjuntivo, futuro imperfecto, presente de subjuntivo, imperativo, condicional, etc.) y en el léxico (el caudal léxico que presenta el romance no tiene gran dificultad, respondería a niveles iniciales e intermedios y presenta series con relaciones semánticas, antónimos, sinónimos, etc.). Los romances seleccionados con los que trabaja Jiménez de Cisneros son el *Romance de Abenámar y el rey don Juan*, el *Romance de la Jura de Santa Gadea*, el *Romance del rey don Sancho*, el *Romance del Conde Niño* y el *Romance del enamorado y la muerte*.

Entre las muestras que convierten al romance en texto dialógico nos encontramos propuestas como la de García Devís (2006), en las que se analizan los aspectos socioculturales y pragmáticos de la lengua con un romance anónimo del SXVI, uno de los más difundidos en la tradición oral: el *Romance de El Enamorado y la Muerte*. El trasvase de los textos narrativos a dialógicos propicia posibilidades de trabajo gramatical interesantes como es la de transformar el estilo indirecto del texto en directo. García Devís

presenta el contexto cultural y el vocabulario de la época, incluye actividades de pronunciación y de ortografía. Su propuesta pretende culminar con la representación. La estructura de su trabajo bien puede servirnos para convertir textos narrativos en dialógicos (ver Anexo I- pp. 61, 62).

Morillas (1996) ha profundizado en la conversión del texto narrativo en dialógico e incluye algunos pasos para su realización: primero, los alumnos han de captar las referencias que se dan en el texto narrativo en cuanto a lenguaje verbal y no verbal, lenguaje plástico (relacionado con decorado, maquillaje, vestuario, luces, etc.) y el lenguaje rítmico- musical (sonido y música). Después de la primera toma de contacto, se cambia la historia narrativa en una acción dramática. ¿Cómo? Resumiendo qué es en esencia lo que pasa en la acción: quitándole la carga descriptiva al texto para dejar los acontecimientos sucedidos. Los alumnos han de analizar la información que se da de los personajes para después caracterizarlos en vestuario y acciones. El alumno transforma el texto del estilo indirecto al directo.

En algunas ocasiones, nos encontramos con textos dramatizados sin explotación para el desarrollo de la escritura, aunque con diversas actividades, susceptibles de ser llevados a escena, por ejemplo: *La vida del Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y desgracias* (Pérez y Pérez, 2013a), episodios de obras como *Don Quijote de la Mancha* (Jiménez de Cisneros, 2013b, Moyano, 2012), lecturas graduadas para ELE como *Doce a las doce o el Misterio de las doce uvas*<sup>96</sup> (Pérez y Pérez, 2013b), etc.

Otras muestras del texto dialógico que se pueden evaluar para una futura representación desde el marco de la reproducción de la oralidad es el de la entrevista (de la que podemos encontrar varios ejemplos en diversos materiales de ELE, como la entrevista periodística, la entrevista de trabajo, etc.) y el debate. El texto narrativo, al incluir diálogo, es susceptible de ser modificado en texto dialógico. Regueiro (2011: pp. 62-63) incluye ejemplos de la literatura (como el *Cantar de Gesta*, la novela o la fábula) y del periodismo (la noticia, reportaje o crónica) que comparten esta dualidad.

## **5.2. Texto dialógico en ELE y estrategias didácticas**

En este epígrafe nos referimos al uso del texto dialógico para una futura representación. Cuando hablamos del texto dialógico nos estamos refiriendo al texto del

---

<sup>96</sup> Perteneciente a la colección «Para que leas»: dirigida por Lourdes Miquel y Neus Sans (primera edición, 1987).

género teatral que, como hemos explicado en el capítulo 1 (ver 1.3.) “se caracteriza por el intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores, de tal forma que estos participantes se turnan en los papeles de emisor y receptor” (DTELE, s. v. *texto dialogado*). Este tipo de texto es característico en las obras teatrales construidas en torno al diálogo. Incluso el texto teatral es tratado como sinónimo del texto dialógico.

La hipótesis de Calderón Campos y García Godoy (1991: 139), es que a la hora de trabajar el texto dialógico con alumnos extranjeros hay que evitar:

- 1º- Que el diálogo tenga excesivo afán didáctico.
- 2º- Que el diálogo tenga una deficiente contextualización.
- 3º- Que el diálogo tenga una clara inadecuación sintáctica.

Se preguntan cuál puede ser ese texto que no suene irreal por ser excesivamente gramatical y que no reproduzca una conversación cotidiana, de la calle, pues esta comunicación es demasiado informal para un aprendizaje fructuoso. Podría responderse a esta pregunta: el texto ideal puede muy bien estar en el teatro, o en textos dialógicos con clara vocación teatral (esto es, para ser representados), textos creados por el profesor con un afán didáctico equilibrado, contextualizados y adecuados lingüísticamente a las capacidades de comprensión y de producción del alumnado. No se puede desvirtuar el proceso que tiene lugar en la comunicación real, en el cual se han de seleccionar las estructuras morfosintácticas y el léxico en función del sentido. Ciertamente, enseñar una lengua no puede ser enseñar fríos esquemas gramaticales ajenos a cualquier acto comunicativo.

### **5.2.1. El chiste como muestra del texto dialógico dramatizable**

Ojeda Álvarez y Cruz Moya (2004) atienden al carácter del chiste, a los juegos de palabras y, sobre todo, al humor como elementos asociados a la competencia discursiva que promueven unas enseñanzas que no están en los libros de gramática formales al uso y que pueden ser objeto de representación. ¿Por qué podemos defender estructuras como el chiste dentro del aula de ELE? El papel dialógico, los turnos previsibles de palabras, los papeles discursivos y las intervenciones, la ruptura de las expectativas

conversacionales tan típicas de la comunicación real<sup>97</sup>, etc. son característicos del chiste. Así lo explican los autores:

Una de las características que comparten casi todos los chistes o secuencias cómicas de la conversación coloquial es su estructura dialogada: en efecto, en casi todos ellos se encuentra el par adyacente *pregunta-respuesta*, actualizado en diferentes contextos:

*Esto es uno que entra en una tienda y dice: —¿Me da un bote de mayonesa? — ¿Ybarra? — No, el pan ya lo he comprado.(...) (Ojeda y Cruz, 2004: 235)*

Los exponentes lingüísticos tienen que resultar adecuados:

La transgresión de las identidades discursivas es, en el ejemplo siguiente, lo que da lugar a la comicidad de la conversación: la *cooperación* entre emisor y receptor sobrepasa, en este caso, el nivel locutivo y pasa a ser de carácter actancial:

*En una casa muy pobre, oye ruido el hombre por la noche y dice «¿quién está ahí?», y el otro le contesta «un ladrón», y el hombre le dice «¿qué buscas?», y el otro «dinero», y va el hombre y le dice «espérate, que enciendo la luz y buscamos los dos». (Ojeda y Cruz, 2004: 235)*

Se proponen varios segmentos del lenguaje tanto para niveles iniciales como avanzados:

- Juegos de palabras y polisemia: recurso muy frecuente en el chiste, el plano léxico es uno de los mejores para potenciar la función lúdica del lenguaje. También la semejanza fonética nos puede llevar a la figura retórica del calambur.

Ejemplos:

*Era una vaca tan pero tan flaca que en vez de dar leche daba lástima.*

---

<sup>97</sup> Se adjunta este ejemplo en lo que se refiere la inadecuación de las respuestas del cliente:

*Entra un señor a un bar y el camarero le pregunta:*

*—¿Qué quiere?*

*—¡Que qué quiero!, una casa más grande, tener más dinero, que mi mujer sea más guapa.*

*—No, hombre, ¿Que qué desea?*

*—¡Que qué deseo!, tener una mansión, ser millonario, que mi mujer sea estupenda.*

*—¡No hombre! ¿Que qué va a ser?*

*—¿Que Qué va a ser? Yo prefiero que sea chica pero si es un niño, no me importa.*

*—¡No hombre! ¿Que qué va a tomar?*

*—¡Ah, hombre, eso se dice antes! ¿Qué hay?*

*—Pues nada, por aquí, siempre detrás de la barra...*



*Es bueno dejar la bebida, lo malo es no acordarse dónde.*

*¿Qué es el arte? Morirte de frío.*

- Los coloquialismos: los recursos fáticos y expresivos con los que se adorna la expresión coloquial del chiste pueden ser desarrollados en la clase de ELE.
- La intensificación: hipérboles y símiles. Gran porcentaje de las expresiones que se utilizan a diario poseen una función intensificadora e hiperbólica. Los ejemplos pueden ir desde el frecuente recurso de la comparación por superioridad, a ejemplos de ámbito exclusivo del panorama nacional:

*Tienes más peligro que una caja de bombas.*

*Eso es más simple que el mecanismo de un botijo.*

*Está más triste que Marco el Día de la Madre.*

- Información cultural: como los malentendidos y los implícitos. Los juegos de palabras y el doble sentidos están trufados de información cultural. Estos son los más difíciles de entender para un hablante extranjero, incluso para los hablantes nativos ya que el contexto de la broma no pertenece a su ámbito contextual y cultural. Estos ejemplos pueden conllevar actos de habla fallidos por estereotipos, fallos pragmáticos del lenguaje, etc. Ejemplo:

*Entra una pareja a un bar y el camarero les pregunta: «¿qué va a ser?», entonces el hombre le contesta: «Yo, un cortado y mi mujer, una pringa(da)», a lo que el camarero responde: «Pues yo, un desgraciado de la vida».*

Presentamos en el anexo un ejemplo de actividad (ver Anexo I, p. 63).

En un nivel superior se propone el trabajo con el monólogo y para ello se adjunta el dato de trabajar distintos ejercicios con los videos de El Club de la Comedia<sup>98</sup> y la interpretación de chistes gráficos sacados del mundo del cómic.

---

<sup>98</sup> Programa basado en el formato de la *stand-up comedy* inglesa que se fundamenta en actores que, de uno en uno, cuentan una historia cimentada en la colección de chistes.

### 5.3. El texto teatral como centro de la unidad didáctica

Son varios los trabajos dedicados al texto teatral como centro de unidades didácticas, con la inclusión de ejercicios relacionados con su temática. Se seleccionan algunos ejemplos.

Revert Gandía (2013) utiliza la dramatización a través del texto de Lauro Olmo (escrito en colaboración con Pilar Enciso), *Asamblea General* (obra en la que se adapta la fábula del escritor francés La Fontaine, para desenmascarar “las injusticias de la justicia”, a través del humor y la denuncia social) con el objetivo de generar un aprendizaje dinámico a través de la interacción oral y el desarrollo de estrategias de comunicación en un marco estético. Los personajes de la obra pertenecen al mundo animal, cuestión que es aprovechada para crear un aparato psico- físico en el alumnado planteando actividades de expresión corporal, de vocabulario y de dramatización del texto. (ver Anexo I- pp. 64- 68)

Pérez Cívot (2011) plantea varias unidades didácticas en torno a varios textos teatrales: una obra de creación propia (*¡Cuántos animales!*), *El parque enfermo* de la Editorial Everest y *Mermelada de fresa* de Edinumen. Se plantean varias actividades en las que se combinan dramatización y representación de escenas con recitación de canciones y ejercicios de expresión y comprensión escrita con búsqueda de vocabulario (ver material de la propuesta y objetivos de aprendizaje, Anexo I- pp. 69, 70).

Lucchi- Riester (2007) plantea varias unidades didácticas con el texto *El Maleficio de la mariposa* de Federico García Lorca para adquirir la competencia estratégica. Las obras teatrales pueden ser enseñadas desde diversos enfoques: desde el análisis literario y textual, desde el producto social, etc. y también desde el texto literario teatral como instrumento para enseñar gramática, léxico en contexto y como *modelo interactivo*<sup>99</sup>. El modelo interactivo propone un aprendizaje de tipo social y cognitivo, combinando las destrezas comunicativas y guiando al estudiante a través del texto por cinco fases de interacción: preparación (conocimiento previo del texto, para anticipar los eventos del texto explorarlo, y predecir un nuevo vocabulario), comprensión (entendimiento del texto, las ideas y los detalles principales), interpretación (inferencias e intercambio de ideas de forma oral sobre las ideas del autor y las ideas de los alumnos sobre el texto),

---

<sup>99</sup> Llamado así ya que “explica las maneras en las cuales el mensaje del texto interactúa con las percepciones del lector oyente en los procesos de lectura y escucha desde arriba hacia abajo y desde abajo hacia arriba (...), implica estructurar activamente el significado entre el texto y la experiencia personal y/o el conocimiento previo del estudiante” (Lucchi- Riester, 2007: 23)

aplicación (los estudiantes usan sus conocimientos con el objeto de crear un producto) y extensión (que es la fase final donde los alumnos comparan el texto original con el de elaboración propia). Este modelo es sumamente conveniente para la exploración de textos teatrales y promueve la cooperación en equipo y la comunicación interpersonal para la adquisición de algunas de las competencias discursivas, el descenso del filtro afectivo debido a que la negociación de los significados se realiza con los compañeros y no cara a cara con el profesor teniendo como testigos a toda la clase, y la obtención de recompensas más equitativas. Por ello, la motivación se incrementa.

La unidad didáctica presenta textos poco extensos seguidos de actividades de comprensión que se pueden resolver individualmente, en grupos, o en clase con el profesor, dependiendo de la habilidad de los estudiantes e incluye extractos informativos de libros de secundaria como Lengua y Literatura 2, Edebé, ESO (2004), como apoyo para introducir al alumno en el contexto literario- lingüístico sobre el léxico teatral (acotaciones, diálogo, etc.) y las partes fundamentales del teatro incluyendo ejemplos. La estructura de trabajo de las unidades contiene preguntas sobre la estructura interna y externa del teatro y los subgéneros del teatro, con textos de la obra de Lorca *El maleficio de la mariposa*, los diferentes géneros literarios teatrales y la finalidad de las acotaciones, las características generales del texto teatral para que el alumno dé su opinión sobre el significado de palabras, la redacción de textos dramáticos con acotaciones, memorización de una de las escenas de la obra, aplicando la entonación, la dicción y el volumen adecuados, preguntas de comprensión lectoras con las escenas de la obra, etc. Se incluye una rúbrica para que el profesor evalúe la pronunciación. Aconseja la auto-grabación para trabajar los errores en la pronunciación. (ver Anexo I, pp. 71- 74).

### **5.3.1. El texto teatral como unidad didáctica y recurso cinematográfico**

Leal (2007) presenta un trabajo desde el texto teatral para completar lecturas dramatizadas a través de dos autores actuales con gran éxito teatral en nuestro país: Jordi Galcerán y Segi Belbell. En ambos casos, se utilizan las versiones cinematográficas de los textos de los autores. Expone un modelo teórico de explotación didáctica con una estructura abierta y flexible para los objetivos de una clase de ELE. Las obras con las que se trabaja son *Morir o no* de Sergi Belbel y *Palabras encadenadas* de Jordi Galcerán. La unidad didáctica atiende a los aspectos generales de la dramatización (aunque también, en este sentido, podemos llamarlo teatro): personajes, conflictos, desenlace, etc. Esta

parte está indicada sobre todo para aquellos estudiantes que no estén familiarizados con los aspectos generales del teatro y/o drama<sup>100</sup>. Se recomienda, además de la lectura dramatizada de los textos elegidos, visionar el texto ya sea por adaptación teatral o cinematográfica (los dos textos tuvieron una exitosa adaptación en el cine de nuestro país). La propuesta sigue los pasos de estructuración de Robles (2007). Las unidades didácticas se estructuran según las siete escenas de *Morir o no* (cada una de estas escenas termina con la muerte de uno de los personajes, los cuales no están interrelacionados). Cada unidad incluye pequeños apartados sobre las funciones comunicativas y gramaticales, contenidos culturales y léxicos. De la práctica de la lectura dramática pueden surgir actividades que refuercen la expresión oral. Por ello propone dos esquemas de acción: uno para el discurso oral y otro para los conectores de la argumentación, ayudándose de un libro de ELE como apoyo a los esquemas<sup>101</sup>. Siendo los autores de los textos catalanes, presenta la explotación a través de la película (trabajando con el material audiovisual) y adjunta la explotación para alumnos catalanes realizada por otra autora<sup>102</sup>.

El mismo procedimiento se realiza con *Palabras encadenadas*, sin embargo, en este caso el nivel al cual se puede adaptar la obra es un B2- C1, no como el texto anterior que es susceptible de ser adaptado para alumnos de A1 a C1. En el caso del segundo texto, la explotación se centra más en la adaptación cinematográfica que en el texto espectacular. Es muy interesante el cuadro de información, -que además abre la puerta de otro recurso no muy utilizado en el aula, el uso paralelo de teatro y cine en la clase de ELE- de obras de teatro españolas adaptadas al cine. Aquí adjuntamos el cuadro:

---

<sup>100</sup> Cita la referencia en Leal Rivas, N. (2007:80): Ficha de trabajo extraíble de “¡Ay, qué conflicto! La dramatización en la enseñanza de español para extranjeros”, *I Encuentro Práctico de E/LE. Tareas, actividades... materiales para los niveles superiores*. Instituto Cervantes de Nápoles, 15 de abril de 2005.

<sup>101</sup> En Leal, N. (2007: 85): Uno para el discurso oral (dar la opinión, manifestar acuerdo o desacuerdo, exponer razones, expresar consecuencia, contradecir a alguien, intentar convencer, añadir ideas, reformular lo dicho, resumir, concluir el discurso, referirse a lo anterior...). Puede utilizarse la transparencia 17 del manual *Prisma Progres. Nivel B1. Libro del profesor* de la Editorial Edinumen. Y otro esquema para los conectores de la argumentación (organizar ideas, contrastarlas, expresar finalidad, causa y consecuencia...) que aparece en la transparencia 20 de este manual.

<sup>102</sup> En Leal (2007: 86): Traducción y adaptación de Núria Puigdevall, “El cine, un recurs didàctic a l’aula de català. Morir (o no)” en *I Jornada de didàctica de la llengua catalana a Itàlia*, Universidad de Bolonia, 1 de octubre de 2004. Material cedido por la autora. Más actividades para la explotación de esta película en Francisco José Olvera Jiménez, *Morir (o no)* en [www.elenet.org](http://www.elenet.org)

<i>La hija del mar</i> (1953) Antonio Momplet	Drama homónimo de Angel Guimerà (1900)
<i>Fuenteovejuna</i> (1969) Juan Guerrero Zamora	Drama homónimo de Lope de Vega (1614)
<i>Bodas de sangre</i> (1981) Carlos Saura	Drama homónimo de F. García Lorca (1933)
<i>La casa de Bernarda Alba</i> (1987) Mario Camus	Drama homónimo de F. García Lorca (1936)
<i>¡Ay, Carmela!</i> (1990) Carlos Saura	Drama homónimo de Sanchis Sinisterra (1987)
<i>El perro del hortelano</i> (1995) Pilar Miró	Drama homónimo de Lope de Vega (1614)
<i>Actrius / Actrices</i> (1996) Ventura Pons	<i>E. R.</i> de Josep Maria Benet i Jornet (1994)
<i>Carícies / Caricias</i> (1997) Ventura Pons	Drama homónimo de Sergi Belbel (1991)
<i>Morir (o no)</i> (1999) Ventura Pons	<i>Morir (un moment abans de morir)</i> de Sergi Belbel (1996)
<i>Krampack</i> (2000) Cesc Gay	Drama homónimo de Jordi Sánchez (1998)
<i>Planta 4ª</i> (2002) Antonio Mercero	<i>Los pelones</i> de Albert Espinosa (2000)
<i>Palabras Encadenadas</i> (2003) Laura Mañá	<i>Paraules Encadenades</i> de Jordi Galceran (1995)
<i>El método Grönholm</i> (2005) Marcelo Piñeyro	<i>El mètode Grönholm</i> de Jordi Galceran (2005)
<i>Después de la lluvia</i> (2006) Agustín Villaronga (prod. para Tv.)	<i>Després de la pluja</i> de Sergi Belbel (1993)

Tabla 15. Obras teatrales con adaptación cinematográfica (Leal Rivas, 2007:94)

Trabajos como el de Leal, se pueden completar con propuestas como las de Oliva y Micó (2006) que sitúan el recurso cinematográfico para crear materiales de enseñanza con un completo compendio de actividades para explotar las fuentes cinematográficas.

#### 5.4. Textos teatrales para ELE

Cada vez van siendo más los ejemplos de creación de material característico para representaciones teatrales en ELE. Como texto pionero cabe mencionar el que presentan Ruiz Morales *et. al.* (2009): el redescubrimiento del texto *Doña Gramática* de Pedro Salinas *et. alii.* (1942).<sup>103</sup> Esta pieza supone ahondar en los orígenes de la enseñanza de

<sup>103</sup> La obra escrita y preparada por Pedro Salinas, Joaquín Casaldueiro y Enrique Díaz Canedo se representó una única vez como acto final de curso en la Escuela de Verano de Middlebury (Vermont, EEUU). Sus autores, como tantos otros poetas, se dedicaban a la enseñanza del español como LE. En la única representación que se realizó del texto en el Campus de Middlebury College, varios de los papeles los realizaron los hijos de Pedro Salinas, o el hermano de Federico García Lorca, Francisco García Lorca. Todo con la intervención al piano de María Díez de Oñate.

ELE: es uno de los primeros textos hechos por y para ser representado por alumnos extranjeros en pro del aprendizaje de español. El propio argumento de la obra aborda los problemas reales de los estudiantes al practicar el idioma español. Al principio de la obra se da la lucha entre la poesía y la gramática, y asistimos a cómo en el primer momento el personaje del poeta se rebela contra la gramática recordando los tiempos de la Baja Edad Media donde no había ni existía la gramática ni sus normas, pues éstas suponen una verdadera tiranía y unas grandes cadenas para el arte. Los demás personajes son *CLÁUSULA*, *POR* y *PARA*, *INDICATIVO* y *SUBJUNTIVO*, *MODISMA*, *SINÓNIMO*, *SER* y *ESTAR*, *la EXCEPCIÓN*, *el DICCIONARIO*, etc. El conflicto de la obra es la decisión de Cláusula de casarse o ennoviarse con *INDI* (Indicativo) o *TIVO* (Subjuntivo). Cada uno de los personajes se caracteriza por su “forma gramatical de ser”, así Indi es mucho más seguro, decidido y brusco que Tivo, mucho más soñador, con dudas y miedos, etc. Al final, y con el conflicto de fondo entre la cláusula sobre si casarse con Indi (Indicativo) o Tivo (Subjuntivo), el poeta y la gramática acaban casándose. Finalmente, se incluye un anexo con varios pasajes de la obra y actividades sobre el texto. Que se sepa, esta obra ha sido muy pocas veces representada. Hidalgo la llegó a representar con sus alumnos de la universidad de ELTE de Budapest en 2012.

Hidalgo (2014) incluye una interesante explotación siguiendo la línea del texto. Las actividades se configuran desde los conflictos gramaticales que el mismo texto teatral presenta (usos de *por* y *para*, diferencias entre *ser* y *estar*, diferencias entre indicativo y subjuntivo, etc.). Este texto es además de pionero, un proyecto adaptado plenamente a las necesidades y obstáculos que la enseñanza de la gramática en ELE entraña. También

[...]Es un texto que puede explotarse más allá de rentabilizar el paso del estilo directo al estilo indirecto y de una lectura dramatizada. Es un texto que en sí mismo es una programación de ELE de muchos niveles. (...) que en clave de parodia aborda todos aquellos problemas de gramática con los que profesores y alumnos se enfrentan todos los días, un texto que no solo habla de Gramática, sino de léxico, modismos, frases hechas; de costumbres, de tópicos; de amores y desamores; de enseñanza de idiomas con más o con menos Gramática; de la utilidad de los manuales de E/LE. Es un texto hecho desde el cariño y la pasión de unos poetas que también fueron profesores de español [...] (Hidalgo 2014: 59)

En otra línea de trabajo, se empiezan a adaptar textos para la clase de ELE del mismo modo que se lleva haciendo durante años en el aula de Educación Secundaria. Uno de los recientes trabajos de adaptación de obras para ELE (2010) es *Antología de textos teatrales de humor para el aula de ELE*, también disponible en redELE en publicaciones por países, a través de la Consejería exterior de Marruecos. El conjunto de la antología lo completan diez textos teatrales de varios de los mejores autores cómicos teatrales del S.XX<sup>104</sup>, que sirven de marco para varias unidades didácticas elaboradas por Barbáchano Gracia, Jiménez de Cisneros<sup>105</sup>, Pérez Sedeño y Sánchez Máiquez. El objetivo de la antología es dar a conocer a estos autores a los alumnos marroquíes en programas de lengua española como LE de los cursos de 1º y 2º de Bachillerato. Se propone la dramatización de los textos, así como la de iniciar actividades de tipo comunicativo pero “subordinando siempre la gramática al uso práctico de la lengua y reforzando contenidos que se estudian en los programas de bachillerato” (Barbáchano, *et. alii*, 2010: 7). Las unidades didácticas incluyen los textos, como muestra adjuntamos la unidad en torno al texto *Títeres de Cachiporra* de Federico García Lorca, elaborada por Pérez Sedeño (ver Anexo I, pp. 81, 82). Jiménez de Cisneros (2011) enumera varios materiales adaptados que pueden servir para esta labor como son: *El retablo de las maravillas*, de Miguel de Cervantes, *Don Juan Tenorio*, de J. Zorrilla, ambos en Editorial Anaya ELE Clásicos breves; *Asamblea general*, de L. Olmo y P. Enciso, en Octaedro Editorial; *Amigos del agua*, de K. Essakkaki, en Cuadernos de Rabat nº 9; *La selva silba*, de A. Mou, en Cuadernos de Rabat nº 15; *Princesa va al teatro*, de S. Pinto, en Editorial Everest, *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* de F. Lalana, en Editorial Bruño, etc.

Junto a estas antologías se suman, de índole parecida, la *Guía de teatro escolar en español* y *Obras de teatro escolar en español* (v.3.3.2)

Díez Domínguez (2010) también utiliza un texto de Federico García Lorca, *Bodas de sangre*: es éste un trabajo donde se practica el drama, el teatro y los recursos audiovisuales

<sup>104</sup> Los textos y autores son: *La señorita de Trevélez* de Carlos Arniches, *Los títeres de cachiporra* de Federico García Lorca, *Nuestra Natacha* de Alejandro Casona, *Usted tiene ojos de mujer fatal* de Enrique Jardiel Poncela, *Tánger* de Joaquín Calvo Sotelo, *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura, *Asamblea General* de Lauro Olmo, *El triciclo* de Fernando Arrabal, *Azul y rojo* de José Luis Alonso de Santos y *La consulta* de Ángel Camacho

<sup>105</sup> Jiménez de Cisneros, mencionada anteriormente en 5.1.1., nos ofrece otro estudio con varias propuestas didácticas sobre la presentación general de los teatros en España, la visita de un teatro por dentro, el paseo por algunos de los teatros de Madrid y los textos teatrales de los dos dramaturgos españoles premiados, José Echegaray y Jacinto Benavente en el número de diciembre de 2012 de los *Cuadernos de Rabat* pertenecientes a esta misma Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos. Con pequeños textos de las obras “El gran Galeoto” de José Echegaray y los “Intereses Creados” de Jacinto Benavente, nos presenta varios ejercicios de comprensión y expresión escrita, dramatización- representación de algunos diálogos, léxico, ejercicios de verdadero y falso, preguntas personales relacionadas con las tramas de los textos, etc. Jiménez de Cisneros Baudin, Consuelo (y otros) (2012): “Cuadernos de Rabat”. Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos disponible en la revista redELE del Ministerio de Educación y Ciencia.

de la pieza teatral. Sin embargo, la mayor parte de los ejercicios recaen en la comprensión escrita o el contexto del autor, siempre apoyándose en el material audiovisual para que los alumnos tengan un ejemplo de teatro y drama representado por actores profesionales<sup>106</sup>.

Álvarez, J. (2011) propone un enfoque diferente a la hora de trabajar con el genio andaluz. Su estudio, titulado *Lorca y el flamenco: Una propuesta didáctica*, presenta varias unidades didácticas que parten y se dirigen hacia la competencia cultural. Se usan herramientas que pueden ayudar a otros objetivos que no son trabajados: la música para presentar el poema del cante jondo de Lorca, el poema (que potencialmente puede ser representado y dramatizado), etc.

### **5.5. Importancia de la lectura en el texto teatral en ELE**

La oportunidad que nos da el texto teatral en el proceso lector de ELE ha sido comentada por Regueiro (2011). El texto teatral supone la inclusión de diversos tipos de lectura que producen el reforzamiento de las competencias lingüística, sociopragmática y pragmática. Cada modalidad textual requiere un tipo de lectura. Pero es con el texto teatral donde podemos encontrar multitud de posibilidades relacionadas con la competencia lectora. En primer lugar, todas las macrofunciones<sup>107</sup> tienen lugar en el texto dialógico aunque su objetivo final sea la reproducción del discurso oral, tanto la conversación espontánea como el diálogo programado. Gracias a la lectura del texto dialógico el aprendiz adquiere la comprensión de los elementos que configuran el intercambio de la expresión oral como la aserción, duda, deseo, posibilidad, exhortación, etc. además de los esquemas expresivos de la interacción (pregunta/ respuesta; afirmación/ acuerdo/ desacuerdo; petición/ ofrecimiento/ disculpa/ aceptación/ rechazo, etc.). El texto dialógico se vincula con la competencia lingüística en un proceso en el cual el lector ha de poner en práctica el análisis de varias categorías gramaticales. Es decir,

---

<sup>106</sup> Hay que añadir que la primera versión utilizada de la obra es la película homónima del director Carlos Saura, donde el texto desaparece casi en su totalidad en sustitución de cuadros flamencos que van contando la historia (varias secuencias disponibles en <[www.youtube.com](http://www.youtube.com)>). La segunda versión es la obra realizada por el director José Luis Gómez para el programa famoso hace años de Estudio1 (disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=09Eu3jfTPt4>>).

<sup>107</sup> Según el MCER éstas son: la descripción, la narración, el comentario, la exposición, la exégesis, la explicación, la demostración, la instrucción, la argumentación, la persuasión, etc. (Regueiro 2011: 58).



[...] el lector de un texto dialógico solo lo comprende si interpreta ajustadamente las modalidades oracionales (asertivas, exclamativas, interrogativas, dubitativas, exhortativas, etc.) ciertos usos del presente, de los deícticos (de persona y de relación con sus posesivos, demostrativos, etc. y de tiempo y de lugar), perífrasis modales y aspectuales, léxico concreto, elementos no verbales de comunicación, etc. (Regueiro 2011: 61)

Además, el texto va más allá del marco de la literatura al comprender ciertos significados relacionados con los elementos no verbales y los pragmáticos, por ello el estudiante necesita

[...] que su competencia pragmático- comunicativa le permita identificar el valor de todos estos elementos en la situación comunicativo oral, en un proceso mucho más complejo de lo que cabría suponer ya que implica el conocimiento de las vinculaciones pragmáticas entre elementos verbales y no verbales de la comunicación y en una situación concreta como la que plantea el texto (Regueiro 2011: 61)

La lectura expresiva, aquella que se realiza en voz alta, puede parecer la más sencilla. Sin embargo, esta lectura supone un estadio anterior a la lectura dramatizada y para llegar a ésta el lector debe superar aquella. Y para superarla el lector debe a su vez traspasar los niveles de lectura expresiva (comprensiva, analítica, valorativa, metalingüística y creativa) previamente. Los niveles de la lectura del texto dialógico y la lectura dramatizada irían, de abajo arriba, desde la lectura mecánica, comprensiva, analítica, valorativa, metalingüística y expresiva hasta llegar a la lectura dramatizada y la lectura creativa.

Todo texto puede ser objeto de la lectura expresiva pero el texto dialógico alcanza su cota artística más alta a través de la dramatizada. Esta lectura supone dotar a un texto de sentido, el lector ha de articular bien (la práctica de la entonación y pronunciación gracias a este texto están garantizadas) comprendiendo los diferentes matices que intervienen en la oralidad gracias a que previamente ha realizado una lectura valorativa, analítica (que le permitirá saber el porqué, las intenciones, los objetivos, etc. de lo que dicen los personajes) y metalingüística (que le permitirá poner el foco en las relaciones y la forma). El lector “debe situarse en un espacio de interacción comunicativa virtual asumiendo una de las voces del diálogo con sus condicionantes y respetando los principios de interacción

y de la situación comunicativa del texto” (Regueiro, 2011: 72). Leer el texto dialógico teatral supone convertirse en uno de los personajes asumiendo personalidad, emociones y deseos del personaje, por una parte; y las características frecuentes de las situaciones informales (anacolutos, interrupciones abruptas del discurso, muletillas, faltas de concordancia, etc.). Además de los tipos de lectura que se asumen con la lectura dramatizada, este recurso suponen un desafío para el hablante no nativo (y nativo) ya que exige un desarrollo importante de las competencias pragmática y sociocultural.

Supiot Ripoll (1996) coincide con Regueiro en que la lectura expresiva y la corrección fonética pueden ser impulsadas definitivamente a través del texto dialógico. Sin embargo, las actividades como la lectura expresiva y la dramatizada han caído en desuso frente al trabajo relacionado con la producción espontánea por parte del alumno, debido a las nuevas metodologías, como la audiovisual (cuyos objetivos solían ser la mera repetición de los modelos dialogales presentados o bien, la reutilización de estructuras en baterías de ejercicios mediante la conmutación para crear automatismos en el alumno) o las comunicativas (que también dan predominio a la oralidad y a la producción). Por ello, la componente prosódica - marco en el que *ocurren* los fonemas- y el estudio de la fonética y la fonología han sido relegadas a un discreto segundo plano en los materiales de ELE y LE<sup>108</sup>. Para Supiot (1996: 36):

La escuela, entendiendo como tal desde la Escuela primaria hasta la Universidad, han aceptado tradicionalmente, en lo referente a la enseñanza de lenguas (...), dos formas de oralidad: el dictado y la lectura en voz alta. Las dos plantean un problema (...): se trata de la diferencia entre lengua hablada y oralizada.

La lectura ha sido relegada a simple dictado en la enseñanza de LE como consecuencia del tabú social de la dramatización de la lectura cuyo objetivo es perseguir la naturalidad y “normalidad”. El texto ha de ser entendido, no simplemente leído. La dicción teatral, integrada en varios métodos correspondientes a una época donde estaba seriamente reglamentada, puede ayudar a sistematizar los patrones entonativos.

---

16 En este sentido, cobra gran importancia la Tesis Doctoral presentada por Boquete (2012), comentada en el capítulo anterior.

## **5.6. Análisis del texto teatral en base a diferentes disciplinas para una técnica de representación**

En este apartado se presentan trabajos, estudios y experimentos que, desde el texto teatral- literario, pretenden potenciar una futura representación de la muestra elegida, pero que en ningún momento tienen como objetivo llevar el texto a escena. Desde la literatura, se instituyen como apoyos a una futura muestra del texto espectacular.

### **5.6.1. Gestos en los textos literarios para una técnica de representación en ELE**

Martínez Gifré (1991) recoge ciertos aspectos que tienen que ver con las ventajas de las ciencias no verbales a la hora de poder hablar la LE, teniendo como base varias obras literarias españolas, muchas de ellas teatrales o adaptadas a dicho género. Se plantea un esquema interesante de gestos kinésicos, proxémicos y paralingüísticos en determinadas obras cumbre de la literatura española como guía del aprendizaje del español como L2 para un estudiante extranjero. Entre otros ejemplos característicos:

1. El gesto reiterado caracteriza al personaje, como lo hace la muletilla verbal (M. Delibes, *Cinco horas con Mario*, *La hoja roja*).

Palmearse el muslo al reír (la Desi de *La hoja roja*); tirarse del suéter bajo las axilas/estirarse el suéter de los sobacos (Menchu, de *Cinco horas con Mario*); ajustarse las gafas en el caballete de la nariz/empujar las gafas con el dedo índice (Carmelo en *El disputado voto del señor Cayo*).

2. El gesto, la expresión y la postura reiterada de un personaje sirven de eje estructural de la narración de R.J. Sender, *Réquiem por un campesino español*).

Abrir y cerrar los ojos / entornar los ojos / con las manos cruzadas con la cabeza inclinada / apoyar la cabeza.

3. Las características de la fonación y de la articulación, y el tono de la voz del personaje delatan su condición, su carácter, su estado de ánimo y sus alteraciones (B. Pérez Galdós, *La de Bringas*).

Cuchichear-hablar al oído-murmurar / tartamudear-embarullarse-confundir

palabras / mutismo-sobriedad verbal-amordazada-boca sellada-voz  
atenazada / rapidez-vehemencia / voz ahogada / (ventanillas de nariz hinchadas,  
rostro encendido, palidez del rostro, ceño fruncido).

4. Las referencias al escenario (interior, exterior), a la situación que ocupan en él los diferentes personajes, sus movimientos, el modo de agruparse, las alusiones a sus gestos e indumentarias son muy ilustradoras del desarrollo de la trama (C. Martín Gaité, *Entre visillos*).

Entrar-salir-estar de pie (=estar en pie) / acercarse a una mesa / sentarse estar  
sentado / salir a la pista-salir a bailar / coger de la mano / decir hola saludar  
/ hablar por lo bajo / mirar de reojo / (Martinell Gifré 1991: 107)

### **5.6.2. Dimensión cultural y sociolingüística del texto teatral**

Pereira presenta (2012) varias actividades relacionadas con la obra de Lope de Vega *El perro del hortelano*<sup>109</sup>, para llegar a unos objetivos que se pueden proponer cuando se analizan textos del Siglo de Oro y de posteriores épocas para una clase de ELE. Dichos objetivos son:

- a) Desarrollar la función lúdica de la lengua, reflexionar sobre el aspecto connotativo y denotativo de la lengua, elementos lingüísticos y paralingüísticos.
- b) Activar conocimientos previos sobre el período histórico-artístico del autor, elicitando estrategias de inferencia, deducción, características de los textos teatrales en ELE.
- c) Capacitar al alumno para orientarse en la realidad literaria y valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias.
- d) Conocer la evolución del teatro español durante el s. XVII, prestando especial atención a la obra de Lope de Vega —El perro del hortelano.
- e) Motivar al alumno desarrollando su creatividad; involucrar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, desarrollando la propia creatividad literaria, artística, cinematográfica...
- f) Saber usar el léxico, inferir y extraer el que pueden ser apropiado y el que quizá no lo es en un contexto de ELE.
- g) Expresarse oralmente y por escrito con coherencia, cohesión y adecuación.

---

<sup>109</sup> Como vemos, en niveles más altos, los textos pueden ser escogidos de nuestro Siglo de Oro. Además del aprendizaje de lengua que se puede realizar a través de estas muestras, el mundo sociocultural, histórico, político y económico puede suscitar varias actividades muy interesantes para el alumnado.

Junto a diversos materiales (la misma obra, el vídeo de la película de Pilar Miró, documentos sobre la sociedad barroca de la época y el arte de los S.S. XV y XVI, Internet y uso de diccionario, etc.), Pereira presenta una unidad de trabajo muy completa teniendo como nivel específico recomendado el C1 y C2 (ver Anexo I, pp. 75- 76).

### 5.6.3. Análisis literario de textos teatrales en ELE

Qué duda cabe que los textos teatrales suponen una oportunidad de trabajo para explorar todas las relaciones contextuales, culturales, lingüísticas, etc. que rodean la creación del texto. El estudio de Rodríguez Pellicer (2008) supone un ejemplo de análisis literario de *Tres sombreros de copa*. Esta obra de Miguel Mihura tiene ciertas características que la convierten en una buena elección para nuestras clases de ELE. Rodríguez Pellicer eligió este texto para la clase por diversas razones:

- una extensión razonable y el número de personajes apropiado para una representación en clase.
- la obra de Mihura propiciaba, por la trama, el tipo de personajes, el espacio, etc., una gran participación del alumnado en su escenificación.
- el español utilizado era actual, observándose en el texto una gran riqueza léxica para la adquisición del vocabulario y una gran precisión y claridad en el lenguaje de las acotaciones.
- el diálogo teatral era ágil, con muchas réplicas y contrarréplicas no muy largas.
- la localización espacio-temporal no era del todo ajena al estudiante.
- constituía un buen ejemplo de cultura española, por los temas que planteaba. (Rodríguez Pellicer, 1:2008):

El abanico de actividades incluye la contextualización del teatro del absurdo en la primera mitad del S.XX con la proyección de varias escenas de los hermanos Marx como *Tienda de locos* (1941) o *El hotel de los líos* (1938) para comprender qué significa el humor absurdo, de situación y lingüístico; el esbozo de la vida de Mihura con la lectura de varios textos de sus obras y de sus memorias analizando su producción con el visionado de algunas de sus obras gracias al programa de TVE *Estudio 1*<sup>110</sup>, etc. En relación con los fenómenos lingüísticos del texto se pone atención a los usos

---

<sup>110</sup> El programa empezó a emitirse en 1965 versionando grandes obras de teatro de todos los tiempos y de los autores teatrales (españoles y extranjeros) de todos los tiempos y con los mejores actores del panorama teatral español. Estuvo en pantalla de forma ininterrumpida hasta 1985, una vez por semana. En el año 2000 TVE volvió a incluir el programa en la parrilla televisiva reduciendo la frecuencia a tres versiones al año. Aunque en el último año el número ha descendido a una o dos versiones anuales.

conversacionales, al lenguaje coloquial de la obra y a la esfera cultural. Se realiza una lectura dramatizada que culmina con el análisis textual de la obra haciendo hincapié en el estudio de los diferentes tipos de humor.

## **5.7. Uso del texto teatral para explicar ciertos fenómenos lingüísticos**

### **5.7.1. El lenguaje coloquial y la pragmática en los textos teatrales en ELE**

El texto teatral se ha utilizado para explicar fenómenos lingüísticos relacionados con las competencias pragmáticas y sociolingüísticas, y supone una excelente oportunidad para enseñar contenidos relacionados con el lenguaje coloquial, el léxico, las variedades del español, etc. A través de la representación teatral del texto se inaugura un proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertas fórmulas, frases hechas y elementos de enlace relacionados con la esfera de la pragmática, que sirven para expresar la sintonía que se tiene con el interlocutor en el lenguaje oral, de tipo considerativos, como son los términos de dirección (nombres, apellidos, mote, formas de tratamiento, pronombres).

Barros García (1993) analiza las muestras donde se relaciona pragmática con lenguaje coloquial a través de pequeños textos creados para la clase. Estas muestras son los elementos formales con peculiar entonación (*¡ahí, ¡eh!, ¡buá!, ¡buf!, ¡hija!, ¡niña!, ¡tío!, ¡hombre!, ¡bueno!, ¡claro!, ¡vale!, ¡vaya!, etc.*), los signos o expresiones que denotan excusa (*le pido disculpas, le ruego que me perdone, no sabe cuánto lo lamento, ha sido sin querer o sin intención, estoy avergonzado, etc.*), las frases justificativas (*¡vaya hombre!, ¡la virgen, la que he armado!, ¡coño, la he hecho buena...!*), las muestras de agradecimiento (*no hay de qué, no tiene importancia, no las merece, etc.*) etc.

Barros (1993: 467) utiliza varias actividades como, por ejemplo, la construcción de un diálogo escrito por parte de los alumnos para fijar mejor las estructuras comentadas, donde varios personajes discrepan, cada uno en grado diferente, sobre un tema polémico acordado con anterioridad (ej: la violencia en las películas, la publicidad sobre el alcohol, etc.). El texto se entrega a otro grupo de alumnos que analiza las estructuras empleadas y corrige las que no le parecen oportunas en el plano pragmático. El texto se devuelve al grupo creador y se abre un debate o discusión oral sobre la conveniencia o no de las correcciones efectuadas. Los textos creados por los alumnos recogen varios giros del lenguaje coloquial. Otra propuesta de Barros es la creación de un *role-play* sobre una discusión entre alumnos de alguno de los temas ya previstos, que les permita adquirir

espontaneidad y fluidez en su discurso. El profesor puede dividir la clase en dos grupos o escoger varios alumnos que deseen participar, dará turnos de palabra, hará anotaciones cuando sea debido y utilizará los últimos diez minutos de clase para hacer un comentario global y feedback.

En esta línea de estudios se sitúa el estudio de Caballero y Corral (1996). A través de la obra teatral de Ana Diosdado, *Los ochenta son nuestros*, se presentan varios ejercicios relacionados con estructuras y ejemplos pertenecientes al texto dialógico para la enseñanza de la lengua coloquial española a alumnos extranjeros (ver Anexo- pp. 77, 78)

### **5.7.2. Niveles de la lengua y lenguaje coloquial en el texto teatral**

Leal Rivas (2012) presenta un modelo de unidad didáctica –muy completo y pautado– para explotar textos teatrales explicando, además de aspectos relacionados con el lenguaje coloquial, los niveles de la lengua. Los aspectos analizados son: la relación de igualdad social o funcional, la relación de proximidad, la temática no especializada, la espontaneidad, la finalidad interpersonal, el tono informal, la prosodia coloquial y los elementos paralingüísticos. El enfoque con el que se trabaja el texto coloquial es: 1º, observando las conversaciones coloquiales (en diversos materiales); 2º, practicando la lectura expresiva de algunos textos teatrales; 3º, se analiza el lenguaje coloquial por los niveles léxico, morfosintáctico, fono- fonológico y los aspectos paralingüísticos. Finalmente, se practica la conversación coloquial. Los contenidos gramaticales, funcionales y socioculturales a los que se enfrenta el alumno con el texto coloquial pueden ser ricos y de muy variada índole.

La unidad didáctica plantea a los alumnos varias preguntas desde el enfoque conversacional -para reflexionar sobre los registros del lenguaje-, semántico, morfosintáctico, fonológico y proxémico- paralingüístico. Primero se pregunta a los alumnos, a modo de introducción de la actividad, qué es el español coloquial para que reflexionen en parejas. Después se presentan dos modelos escritos de conversaciones coloquiales para que los alumnos decidan cuál de los dos es más auténtico (ver Anexo I, pp. 79, 80). En el primer modelo encontramos que la sintaxis sigue el orden tradicional de SVP (Sujeto Verbo Predicado), que los diálogos son más formales y no improvisados, y que hay varios verbos en subjuntivo y oraciones subordinadas. El dinamismo de la conversación es menor. En el segundo modelo, los diálogos son más dinámicos, naturales y espontáneos, el léxico es más coloquial y el tono de la conversación parece bastante

encendido, no hay planificación en la conversación y se aprecia la intención de los hablantes, y no sigue el orden tradicional de SVP en oraciones más cortas y sencillas con pronombres personales y deícticos. Las siguientes tareas consisten en una lectura expresiva y el visionado de las conversaciones, relación de los rasgos del español coloquial con la oralidad, la expresividad, el contacto con el emisor, espontaneidad e imprecisión.

En el plano semántico e inspiradas en el esquema por niveles de Briz (1996: cap. 7), se proponen varias actividades para trabajar las locuciones verbales con ejercicios adaptados de Leonor Ruiz Gurillo; y en el nivel morfosintáctico, las que giran en torno a la focalización del sujeto en el orden de la frase y cómo su posición en la oración hace que cambie la entonación y la curva melódica del hablante. Se requiere que los alumnos practiquen la entonación y analicen la diferencia de sentido pragmático en varias oraciones. En el nivel fonológico se presta atención al alargamiento vocálico, tan característico del lenguaje coloquial, y la ambigüedad que este mismo alargamiento produce en la comunicación. También se incluyen ejercicios para discriminar las muestras relacionadas con el paralenguaje y la kinésica de las conversaciones. Por último, se practica la conversación preparando un ejercicio de *role play* en parejas con situaciones embarazosas, aplicando un objetivo a cada alumno el mayor tiempo posible; y se realizan otros ejercicios transformando los dos modelos escritos de conversaciones coloquiales, respectivamente en un texto formal y en una conversación lo más real posible añadiendo rasgos coloquiales.

### **5.7.3. Normas conversacionales en el texto teatral: interrupción y cortesía**

Las técnicas del aprendizaje teatral sumadas a los textos teatrales fomentan la competencia comunicativa y decodifican el mensaje pragmático que se da en todo acto comunicativo, redundan en el desarrollo de las reglas del intercambio comunicativo: las de cantidad, calidad, pertinencia y manera. Úcar (2006) investiga la interrupción y sus reglas en dos textos *Bajarse al moro* (1984) de José Luis Alonso de Santos y *Los ochenta son nuestros* (1988) de Ana Diosdado<sup>111</sup>. El estudio de la interrupción se basa en la tesis de Schegloff *et ál.* (1979, cit. por Úcar, 2006: 1038), sobre “el lugar de transición relevante” que es aquel donde el hablante se siente seguro e interviene en el turno de otro

---

<sup>111</sup> Estos dos textos y autores son recurrentes en cuestiones relacionadas con ELE y teatro.



hablante interrumpiéndole, creando solapamientos o aprovechando sus pausas de éste. A través de los textos se aconsejará a los estudiantes que no infrinjan la máxima de la cortesía: por ejemplo, en nuestro idioma sabemos que los tonemas finales ascendentes o descendentes suelen ser sinónimo de cambio de turno. Hay varios tipos de interrupción: la cooperativa, la competitiva, la que se da de una forma violenta apoyándose en el lenguaje paralingüístico o en la entonación, etc. Los diferentes tipos de interrupción se analizan en varios fragmentos de los textos elegidos así como la importancia de las máximas de cooperación (Grice, 1975) y de cortesía (Brown y Levinson, cit. por Úcar, 2006: 1043).

Moreda (2014) también trabaja aspectos de la pragmática y de la cortesía lingüística relacionadas con las interferencias pragmáticas. Para Moreda el texto teatral es un producto de oralidad fingida (como pueden ser las series de TV, películas, etc.) que sirve para la introducción de la pragmática en la clase de E/LE. La traducción/adaptación del texto teatral como explotación es una herramienta efectiva para contrastar lenguas en las que se suceden interferencias pragmáticas que pueden suponer cierto tipo de conflicto pues “la mayoría de las interferencias pragmáticas se pueden percibir como manifestaciones de antipatía, descortesía, sentimiento de superioridad” (2014: 87). Su estudio revisa la obra *Pic- Nic* de Fernando Arrabal para estudiantes lusófonos. Se examinan varios fragmentos del texto analizando los ejemplos de pragmática con la traducción al portugués

#### **5.7.4. Léxico coloquial y fraseología en el texto teatral**

Luque Toro ha profundizado sobre la fraseología en ELE sobre varias obras contemporáneas del teatro español (2007). En su estudio menciona la escasez de títulos que se acerquen a los temas candentes de la sociedad: la familia, la juventud, el alcohol...<sup>112</sup> Estas cuestiones se recogen en el texto de Alonso de Santos *Bajarse al moro*: se plantean algunas actividades para profundizar en su fraseología y porque, a pesar de la antigüedad de la obra (1986), sigue estando de plena actualidad por los problemas y las situaciones sociales que plantea. La evaluación del texto se centra en potenciar la

---

<sup>112</sup> Los autores y obras mencionados son: José Sanchís Sinisterra con *Terror y miseria en el primer franquismo* (2004) y *Flechas del Ángel del Olvido* (2006), Jerónimo López Mozo con *El olvido está lleno de memoria* (2003), José Luis Alonso de Santos con *Bajarse al moro* (1986), *La estanquera de Vallecas* (1981) y *Un hombre de suerte* (2004), Yolanda García Serrano con *Dónde pongo la cabeza* (2006) y *Mi vida en quinientos metros* (2006) y Marina Bollain con su innovación teatral *Harragas* (2006), montaje en el que cuatro marroquíes cuentan por qué dejaron su país, cómo llegaron a España y cómo les va.

comunicación en un estrato social definido, como es el de los jóvenes en el mundo de las drogas. La obra elegida posee todos los elementos que caracterizan la competencia comunicativa y puede ayudar a crear un marco para plantear la cultura de una época muy concreta de nuestra historia: la movida madrileña (y en comparación, nuestra sociedad de hoy). La obra también enseña una forma de pensar gracias a su contenido fraseológico: varias son las unidades en este sentido, por ej.: *Madero*- policía, *china*- trozo de hachís, *estar sin un clavo*- no tener dinero, etc. Luque Toro disecciona todas las unidades fraseológicas y las convierte en píldoras gramaticales para ser enseñadas en clase a través de un efectivo y concreto análisis del texto en las situaciones. También se marcan las expresiones que denotan sentimiento de modo informal y coloquial del lenguaje: expresiones de enfado, desacuerdo, aflicción, alegría, etc.<sup>113</sup> Por último, se establecen los siguientes parámetros para la evaluación en la elección de obras teatrales: han de ser obras con creación léxica (nuevas formaciones, adquisición de sentido, cambios...), uso de la lengua coloquial en la comunicación con distintas modalidades para expresar sentimientos o emociones y que sean susceptibles de ser analizadas desde un punto de vista pragmático en sus situaciones contextuales.

### 5.7.5. Variedades del español en el texto teatral

Ubach Medina (2000) señala la innovación de enseñar a través de obras de teatro los aspectos de la variedad que más rasgos específicos tiene dentro de la norma castellana: la argentina<sup>114</sup>(sobre todo rasgos coloquiales que existen en las obras escogidas<sup>115</sup>). El porqué de esta elección se debe a que es una de las variedades americanas más diferenciadas en cuestiones léxicas, fonéticas, y por la especial conjugación verbal que provoca el voseo.

---

<sup>113</sup> Anotamos una pequeña muestra:

Aflicción: *¡Ay Dios!*; *¡Ay Dios, qué mundo éste!*; *¡Ay Dios mío, Dios mío!*; *¡Ay qué disgusto, hijo mío de mi alma!*; *¡Ay señor, señor!*

Alegría: *¡Ay qué bien, qué bonito!*

Contrariedad: *¡Ay Dios, qué hijo!*; *¡Ay hija!* (Luque, 2007: 5)

<sup>114</sup> En este caso los textos escogidos son: *Primaveras*, de Aida Bortnik, *Knepp* de Jorge Goldenberg, y *Chumbale* de Óscar Viale.

<sup>115</sup> Los textos escogidos son: *El álbum familiar*, de José Luis alonso de Santos, *Aventura en lo gris*, de Antonio Buero Vallejo, y *La camisa* de Lauro Olmo.

## 5.8. Ventajas de dramatizar los textos

Algunas de las ventajas más significativas de la comprensión y la expresión lectora y escrita tienen lugar con la dramatización de textos que antes no lo eran. Ellis y Brewster (1991, cit. por Comitre y Valverde, 1996: 178) señalan algunas de ellas:

- Son motivantes, divertidos y ayudan a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la L2.
- Ejercitan la imaginación ya que los alumnos están personalmente envueltos en una historia al identificarse con los personajes.
- Unen la imaginación y la fantasía con su propio mundo real.
- Animar la participación de práctica oral de la lengua en un contexto significativo.
- Desarrollan estrategias de aprendizaje (comparar, clasificar, predecir, ejercitar la memoria). A través de la dramatización de cuentos, el alumno desarrolla una serie de estrategias de tipo comunicativo y no solo lingüístico, como son expresarse a través de la mímica o gestos faciales, en situaciones en las que, por deficiencia de vocabulario y conocimientos lingüísticos, podría afectar a la comunicación. Asimismo, los cuentos dramatizados fomentan el desarrollo de estrategias de audición como, por ejemplo, buscar la idea o argumento principal del texto, con lo cual se transmite la idea de que no es necesario entenderlo todo. (Comitre y Valverde, 1996: 178)

A través de la transformación textual de los géneros, y su posterior puesta en escena, el alumno consigue:

- Un mejor conocimiento de los géneros literarios en sus formas y conceptos.
- Un desarrollo creativo e imaginativo aplicado a la consecución de ampliar campos semánticos, enriquecimiento y adquisición de vocabulario, hechos que podemos ver en las didascalías referentes al decorado.
- La revisión de categorías gramaticales, modificación de la conjugación en tiempos, personas, número... sin olvidar el ya comentado trasvase de estilo indirecto a directo, así como la transformación de los pronombres y adjetivos, la sustitución de la tercera persona del texto en prosa, por la primera persona del texto dramatizado.
- Todas las ventajas que da aplicar la dramatización en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. (Morillas, 1996: 129)

Fernández Ávila (2014) apunta que no debe olvidarse la competencia literaria como parte fundamental de la competencia comunicativa y citando a Canseco (2011: 8), enumera las ventajas que tiene la dramatización de textos base narrativos:

- Dotar de características dramáticas a una obra narrativa (creación).
- Poner en valor y visibilizar la Cultura y costumbres de otro país y de otra variante de español (interculturalidad y mirada global).
- Trabajo de/con tópicos y estructuras gramaticales y semánticas (refuerzo e inferencia)
- Fomentar el aprendizaje por descubrimiento.
- Provocar la empatía para/con los compañeros/as: en la línea de interesar y conmover vivamente. (Fernández Ávila, 2014: 74)

Cuesta Estévez (1996: 501) añade, además de la potenciación de las destrezas lingüísticas fundamentales (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita), el estímulo del sentido lúdico y participativo de los alumnos, así como el aliciente que supone para conocer el mundo literario y cultural del ámbito hispánico. En este aspecto, Widdowson (1978, 1979, 1984 y 1990, cit. por Ruiz Morales, 2009: 12) fue uno de los primeros autores que defendió la incorporación de la literatura en la enseñanza de las lenguas, a pesar de que el texto teatral es considerado el “patito feo” (Cuesta Estévez, 1996: 501) frente al cuento, la novela o incluso la poesía. Reivindica “—aunque con firmeza— una mayor consideración de la literatura como “available resource” de dicha enseñanza” (Quintana Pareja, 1993: 89; cit. por Ruiz Morales 2009: 2). El texto literario no sólo es estéticamente algo diferente, sino que nos abre la puerta al universo del autor y del contexto que nos presenta. Se puede saltar el obstáculo de la creencia de que la literatura sólo es opcional —como campo de trabajo— para los niveles altos con la creación de textos adaptados a los niveles. Tal vez el teatro está poco presente como texto en ELE porque se ha impuesto la creencia infundada de que el registro del teatro es poco formal; sin embargo, la dramatización y el uso del texto literario en ELE son un trampolín hacia el aprendizaje dinámico en el aula.



## **PARTE II. METODOLOGÍA**



## **6. METODOLOGÍA**

En este capítulo se exponen las preguntas y las hipótesis de investigación y se explican los datos y los pasos del experimento realizado en la investigación basados en el modo de medir de forma precisa la efectividad de una técnica didáctica para la enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales propios del texto dialógico, no considerados en las investigaciones referidas a la técnica de representación. La perspectiva adoptada se centra en la textualidad, en un planteamiento constructivista, con unidades didácticas sistémicas.

### **6.1. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

#### ***Preguntas de investigación***

La presente investigación se basa en la aplicación de la técnica didáctica de la representación teatral en ELE para trabajar contenidos gramaticales. En este proceso, inicialmente se determinan los errores gramaticales más importantes en alumnos sinohablantes de nivel A2 a través del análisis de errores; y posteriormente, se aplica la técnica didáctica basada en la representación. Las preguntas de investigación previas al desarrollo de la propuesta y al tratamiento se dividen en preguntas de investigación cuantitativa (las cuatro primeras preguntas) y en preguntas de investigación cualitativa (las preguntas 5, 6, 7, 8 y 9). Son las siguientes:

#### ***Preguntas de investigación cuantitativa***

- 1.) ¿Cuáles son las dificultades gramaticales más altas del texto dialógico en alumnos sinohablantes de nivel A2?
- 2.) ¿Hay algunas dificultades que son especialmente considerables? ¿Estarán relacionadas dichas dificultades con los elementos gramaticales asociados a la oralidad?
- 3.) ¿Es el número de errores en cuanto al aprendizaje gramatical independiente del tratamiento desarrollado en la propuesta didáctica con representación teatral? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de errores



del pretest y el número de errores del posttest en cuanto al aprendizaje gramatical?

- 4.) ¿Es determinante el sexo de los participantes en un aprendizaje superior gracias a la técnica de representación?

### ***Preguntas de investigación cualitativa***

- 5.) ¿Por qué la representación teatral no ha sido objeto de análisis para la estadística descriptiva en ELE? ¿Será posible que las técnicas teatrales hayan sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente considerable?
- 6.) ¿Podemos crear una propuesta en la que la representación como técnica didáctica cuente con todos los elementos quinésicos, expresivos, comunicativos, psíquicos, imaginativos, lúdicos, etc. y a la vez favorecer el desarrollo y la adquisición de los contenidos gramaticales, en el marco de la textualidad dialógica?
- 7.) ¿Será posible proporcionar al alumno una herramienta que, desde la suposición de que los contenidos relacionados con la oralidad siempre son más lúdicos que los relacionados con la gramática, aúne tanto las virtudes de una esfera como de la otra?
- 8.) ¿Podemos plantear una programación donde se presenten y se alcancen todos estos objetivos a través de unidades didácticas sistémicas que tengan como base el texto dialógico y técnicas relacionadas con la representación en ELE que pueda cumplir las expectativas de todos los estilos de aprendizaje?
- 9.) ¿Puede constituirse la técnica didáctica de la representación en dicha herramienta?

## ***Hipótesis***

1. Las dificultades con mayor número de errores se relacionarán con el modo verbal debido a la ausencia del carácter de lengua flexiva del chino, así como el cambio morfológico en persona tiempo y modo, la marca de género, etc.
2. Las dificultades gramaticales serán mayores en el modo verbal, en diversos usos relacionados con la selección léxica, en la ausencia o presencia del artículo o en la marca de género y estarán completamente asociadas a la modalidad oral.
3. El aprendizaje gramatical será sensible al tratamiento que producirá el descenso de errores. Asimismo, el número de errores sufrirá un mayor descenso en los GGEE respecto a los GGCC. La estrategia didáctica para contenidos gramaticales será la representación teatral cuyo beneficio para paliar los errores gramaticales asociados a la oralidad todavía no han sido demostrados cuantitativamente en el entorno investigativo de ELE.
4. Las diferencias de sexo de los sujetos en referencias a la mejor adquisición de ELE gracias a la técnica de representación no serán significativas.
5. Las técnicas de representación teatral han sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente significativo porque no se ha partido de un diagnóstico previo en relación con el texto y la textualidad. Hasta ahora las técnicas de representación no han tenido el éxito esperado en el desarrollo de la competencia gramatical, tal vez porque no se ha partido de dicho diagnóstico en relación con el texto y la textualidad.
6. La técnica de representación dramática centrada en el marco de la textualidad puede favorecer considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales, léxicos y de comprensión y expresión oral y escrita, propios del texto dialógico, con la adecuada selección de textos.
7. Se conseguirá una metodología didáctica que, a través de la representación teatral, aúne el conocimiento gramatical con un enfoque lúdico que potencie la imaginación y un ambiente relajado que propiciará el afianzamiento de los contenidos por parte de los alumnos que se sumen al tratamiento.

8. La creación de varias unidades centradas en el texto dialógico como base del tratamiento con su aplicación en todas las fases de la metodología inductivo-deductiva, supondrá la consecución de los objetivos de esta investigación.
9. La representación teatral como técnica didáctica completará todas las características supuestas en las presentes hipótesis y se presentará como una herramienta metodológica de garantías.

Se trata de trascender la mera actividad oral comunicativa y los ejercicios habituales de intercambio comunicativo mediante la amplitud de contenidos lingüísticos.

## **6.2. Tipología de la investigación**

La investigación empírica se basa en un diseño cuasi experimental (pues los diseños de grupos no se basan en divisiones aleatorias) y longitudinal (pues se realizaron diferentes mediciones- pretest y posttest- en diferentes momentos) de comparación de grupos intrasujeto: se ha determinado un Grupo de Control (GC) subdividido en tres grupos –clases 6, 4 y 3 (denominados de aquí en adelante G.6, G. 4 y G. 3)- y un Grupo Experimental (GE) a la vez subdividido en tres grupos –clases 1,2 y 5. (denominados de aquí en adelante G.1, G.2. y G. 5.). Los sujetos ya estaban formados antes del tratamiento, divididos en distintos niveles por la prueba de dominio inicial a la que se les sometió para el curso de español. En este tipo de experimentación se suele señalar un menor rigor en referencia a problemas relacionados con la validez interna y externa en comparación con los diseños experimentales con muestras aleatorias. Sin embargo, “al tratarse de una investigación en el área educativa, el hecho de que los grupos estén previamente establecidos hace que la muestra sea más representativa de la realidad” Masid (2014: 207), es decir, en el contexto educativo los grupos siempre va a estar subdivididos previamente, realidad que el docente encuentra en un contexto no experimental. Este aspecto proporciona mayor validez ecológica a la presente investigación. La validez ecológica es un tipo de validez externa que determina en qué medida el entorno y contexto en el que se realizan las pruebas influye en el comportamiento. En el caso de una clase mantener los grupos intactos y hacer las pruebas dentro del propio contexto de la clase le aporta validez ecológica a las pruebas porque es el entorno al que los informantes están acostumbrados y en el que se presupone que están cómodos ya que están habituados a

que dentro de ese contexto se lleven a cabo pruebas, exámenes, etc. No sería así si por ejemplo se les realizasen las pruebas sacando del aula para realizar el experimento uno a uno al total de los alumnos. Justificamos el aspecto de la validez ecológica debido a que nuestro experimento se acerca de manera bastante similar a prácticas surgidas en un entorno natural dentro del contexto de la vida real.

Se ha trabajado con un GC y un GE para confirmar los efectos sobre estos dos grupos, representativos de una misma población de sujetos aprendientes extranjeros de español de la técnica de representación para enseñar contenidos gramaticales asociados a la oralidad. La medición se realiza antes y después de tratamiento. La recogida de datos cuantitativa se realiza después de las pruebas pretest (antes del tratamiento) y posttest (después del tratamiento). Se justifica el estudio descriptivo-comparativo por tratarse de la enseñanza de una nueva técnica metodológica en un grupo (GE) en comparación con su ausencia en otro grupo (GC).

### **6.2.1. Variables**

Para poder llevar a cabo el estudio empírico que toda experimentación exige, es necesario medir la relación entre variables dependientes e independientes. En este caso, la variable dependiente es la que se ve influida por otra u otras variables. La variable independiente es la que es manipulada. Por ello, la variable dependiente es observada y medida. Si en la investigación todos los factores fueran coincidentes a excepción de la ejecución de la variable independiente, podríamos pensar que los cambios se deben a la aplicación de dicha variable.

La variable dependiente será una (el efecto, el descenso en el número de errores) y las variables independientes serán el tratamiento (la causa, la técnica de representación para trabajar contenidos gramaticales asociados a la oralidad) y el sexo de los alumnos. La variable del sexo se justifica desde un punto de vista social y en relación a los estereotipos de género y roles sociales. Cognitivamente se presupone que las diferencias previas de género en los sujetos respecto al tratamiento no condicionarán en absoluto su desarrollo en función del experimento. Aunque, si atendemos a los últimos estudios de la neuropsicología, sí podemos encontrar una base que desmiente el anterior planteamiento en relación a las diferencias de aprendizaje en base al género y las diferencias individuales. Algunas de estas son:

- Diferencias en la secuencia de desarrollo de las diversas regiones del cerebro (Cahill, 2005; De Bellis et al. 2001).
- Diferencias en la velocidad de maduración de los hemisferios, que persisten hasta la adolescencia (Schmithorst, Holland & Dardzinski, 2008).
- Distinto ritmo en la evolución de áreas del cerebro implicadas en el lenguaje, la coordinación motora y el desarrollo social (Halpern, 2000; Kimura 2000).
- Distinto ritmo en el desarrollo del hipocampo, estructura cerebral implicada en la memoria (Frings et al. 2006; Yurgelun-Todd, Killgore & Cintron, 2003).
- Diferencias entre chicas y chicos en las áreas del cerebro que se utilizan a la hora de procesar y almacenar la información (Andreano & Cahill, 2009; Frings et al. 2006; Njemance, 2007). (Cit. por Artola, 2014: 3)

Varios rasgos cognitivos se plantean como diferencias entre los chicos y las chicas. En síntesis se pueden algunos como:

- Diferencias en aptitudes cognitivas: las chicas sobresalen en lenguaje, fluidez verbal y rapidez perceptiva (Halpern, 2000; Kimura, 2000); mientras que los chicos suelen destacar en su visión espacial y en tareas mecánicas (Halpern, 2000, 2004). Numerosos estudios corroboran estas diferencias al constatar que las chicas tienen mejores resultados en lectura que los chicos (Merisuo-Storm 2007) y que esta menor competencia lectora afecta al rendimiento de los chicos en casi todas las áreas (Sadowski, 2010).
- Diferencias en el procesamiento de la información: las mujeres destacan en las tareas que requieren la percepción de múltiples detalles, mientras que los hombres destacan en tareas que requieren percepción espacial (Halpern, 2004).
- Diferencias en estilos cognitivos: las mujeres suelen presentar un estilo cognitivo más “dependiente de campo”, y se dejan influir más por el contexto en sus percepciones (Kaplan, 1990). Por ello, los chicos por lo general aprenden mejor en contextos “multi-estimulares” y las chicas rinden más en un ambiente donde los estímulos están más controlados. Otros estudios señalan que los varones aprenden mejor cuando pueden “ver” la información de forma gráfica, interactuar con la información y moverse (Honingsfeld & Dunn, 2003; WeaverHightower, 2003; Rapport et al., 2009). A su vez, por lo general en las chicas predomina un estilo más reflexivo y en los chicos más impulsivo.

- Diferencias entre sexos en otros procesos cognitivos como la memoria (Andreano & Cahill, 2009; Grimley, 2007): los chicos parecen mostrar ventaja en las tareas que requieren manipular imágenes visuales en la memoria de trabajo, mientras que las chicas obtienen mejores resultados en tareas que requieren la recuperación de la memoria a largo plazo, y la adquisición y uso de información verbal (Halpern y La May, 2000), o en tareas que requieren planificación y atención simultánea. (En Artola, 2014: 4)

A estas diferencias se suman otras en el campo socio- afectivo y motivacional – ampliamente explicadas por varios autores de la psicología del desarrollo, de las diferencias individuales, etc. y recogidas por Artola (2014)- que también tendrían relación con el desarrollo cognitivo del alumno en función de su género.

Afirma Rubia (2007, cit. por Artola, 2014: 3), que “desde la perspectiva neuropsicológica, se constatan diferencias entre sexos en los procesos que utilizamos para producir ideas y emociones, recordar, conceptualizar e interiorizar experiencias y resolver problemas”.

Por otro lado, podemos comprobar ciertas diferencias en el número de los alumnos en torno a las cuestiones de género en los últimos años

[...] a mayor nivel formativo mayor es la presencia de la mujer en el aula [...] De los casi 650.000 estudiantes que realizaron Bachillerato el pasado curso [2009-2010], un 54,2% fueron mujeres, siendo mayoría tanto en la modalidad presencial como a distancia, y principalmente en la rama de Humanidades y Ciencias Sociales [...] Esta misma situación se replica en las Enseñanzas de Régimen Especial. Pues ellas son mayoría en todas las especialidades (Artes Plásticas y Diseño, Danza, Arte Dramático, Escuelas Oficiales de Idiomas y Música) exceptuando el Grado Superior de Música, donde los alumnos varones suponen el 58,1% del total y en Enseñanzas Deportivas, con una aplastante presencia masculina que supera el 91% del alumnado. (Gallardo, 2011)

En los últimos 30 años, con la educación normalizada sin ningún tipo de diferencia por el género sexual, se ha supuesto que las mujeres son más sensibles a la elección de las artes (y por lo tanto, “más aptas”) debido al número mayor de éstas en las enseñanzas artísticas relacionadas, y también a otras razones e ideas que tal vez tengan que ver con modelos sociales relacionados con el patriarcado.

Incluimos los datos del Ministerio de Educación y Cultura para el año 2009- 2010 - que demuestran una realidad pero que, por supuesto, no presuponen una diferencia de género o rol social-, en relación al número y sexo del alumnado en enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad del centro:

**Alumnado en Enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad del centro.  
Curso 2009-2010**

	Alumnado	Sexo <sup>(1)</sup>		% en Centros públicos
		% Hombres	% Mujeres	
<b>Enseñanzas de Régimen General</b>	7.606.517	51,0	49,0	67,6
E. Infantil	1.822.142	51,2	48,8	64,5
Primer ciclo E. Infantil <sup>(2)</sup>	401.582	52,0	48,0	50,7
Segundo ciclo E. Infantil	1.420.560	51,0	49,0	68,4
E. Primaria	2.702.415	51,5	48,5	67,3
E. Especial	30.616	82,2	37,8	55,8
ESO	1.793.205	51,2	48,8	65,9
Programas de Cualificación Profesional Inicial	74.080	67,7	32,3	75,5
Programas de Garantía Social	206	72,4	27,6	84,0
Bachillerato	649.343	45,8	54,2	74,7
Bachillerato (presencial)	608.428	45,5	54,5	73,2
Bachillerato a distancia	40.915	49,3	50,7	96,4
Formación Profesional	534.510	50,6	49,4	87,8
Ciclos Form. G. Medio (presencial)	271.330	53,2	46,8	75,4
Ciclos Form. G. Superior (presencial)	245.179	49,0	51,0	78,0
Ciclos Formativos de FP a distancia	18.001	29,8	70,2	96,2
<b>Enseñanzas de Régimen Especial</b>	790.073	37,9	62,1	91,9
Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño	25.641	37,5	62,5	92,9
C.F. Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño	3.253	49,9	50,1	95,8
C.F. Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño	15.788	37,2	62,8	92,0
Estudios Superiores de Artes Plásticas y Diseño	6.600	31,8	68,2	93,7
Enseñanzas de Música	301.614	46,6	53,4	84,1
Enseñanzas Elementales	43.818	44,2	55,8	88,0
Enseñanzas Profesionales/Grado Medio	38.593	45,3	54,7	91,9
Grado Superior	7.508	58,1	41,9	89,4
Enseñanzas no regladas <sup>(3)</sup>	211.694	46,9	53,1	81,7
Enseñanzas de Danza	32.691	7,7	92,3	64,0
Enseñanzas Elementales	4.444	6,1	93,9	80,1
Enseñanzas Profesionales/Grado Medio	3.166	10,9	89,1	88,7
Grado Superior	713	10,3	89,7	80,6
Enseñanzas no regladas <sup>(3)</sup>	24.368	7,6	92,4	57,3
Enseñanzas de Arte Dramático	2.095	38,8	61,2	85,1
Enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas	423.808	33,7	66,3	100,0
Enseñanzas Deportivas	4.224	91,4	8,6	49,0

(1) Datos del curso 2008-2009.

(2) Alumnado escolarizado en centros autorizados por las Administraciones Educativas.

(3) Enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, impartidas en escuelas reguladas reglamentariamente por las Administraciones Educativas.

*Imagen 2.: Alumnado en enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad 2009- 2010*

(Gallardo, 2011)

Por último, incluimos los datos del MEC en relación a las enseñanzas universitarias:

Hoy en día, por tanto, más de la mitad del total de estudiantes universitarios son mujeres, siendo su presencia mayoritaria en todos los niveles de formación universitarios, según indica el informe de Datos y cifras del Sistema Universitario español con resultados correspondientes al curso 2009-2010. Tal y como indica este informe del Ministerio de Educación, el porcentaje de alumnado femenino se incrementa entre los titulados universitarios hasta alcanzar el 59,7% de media. A excepción de las titulaciones técnicas, las universitarias son mayoría en todas las ramas: Ciencias de la Salud, 72,1%; Ciencias Sociales y Jurídicas, 62%; Artes y Humanidades, 61,4%; y Ciencias, 56,8%. Sin embargo, en la rama de Ingeniería y Arquitectura, el ratio de mujeres desciende hasta el 26,8%. (Gallardo, 2011)

Desde estos supuestos sobre la mayoritaria presencia de las mujeres en las enseñanzas relacionadas con las artes, se podría pensar que las mujeres sinohablantes (aunque puede aplicarse esta falsa afirmación para cualquier tipo de nacionalidad) en nuestro experimento responderán mejor que los hombres.

Nuestro diseño, teniendo en cuenta las variables ya explicadas, se trata de un diseño univariado y factorial.

### **6.3. Participantes**

Los alumnos participantes pertenecen a uno de los cursos de inmersión que realiza el Centro Complutense de la Enseñanza del Español (en adelante CCEE) desde hace cinco años con las universidades chinas de Nanjing, de Zhejiang, Océano de China, de Lenguas Extranjeras de Sichuan y de Wuhan entre otras. Todos los alumnos son discentes sinohablantes nativos que han obtenido una buena calificación en la prueba *Gao Kao* equivalente a la prueba de Selectividad de nuestro país, reconocida en España y cuya calificación es válida para el acceso a la universidad española. Los 107 participantes proceden de la antepenúltima convocatoria, con edades comprendidas entre dieciocho y veintidós años; estudian en el curso ELE de inmersión desde enero hasta agosto, con 700 horas lectivas, antes de acceder a la universidad para cursar diferentes grados. La mayoría suele optar por grados relacionados con las carreras de economía, comercio o finanzas;



aunque algunos seleccionan los de Humanidades. Además, han cursado en sus respectivos centros de origen, previa y obligatoriamente, un curso intensivo de español de cuatro meses de duración que les permite llegar a España con un nivel A1, aunque con ciertas variaciones de desempeño individual.

El experimento se desarrolló a lo largo del año 2013, en el curso impartido en el CCEE de la UCM que comprende tres asignaturas: Gramática, Comprensión y Expresión Escritas y Comprensión y Expresión Orales. Cada asignatura tiene una duración de hora y media diaria; y las sesiones diarias, de lunes a viernes, se desarrollan desde las 9.00 horas hasta las 14.00, con una pausa de media hora a las 12.00 horas.

La determinación de los grupos se realizó a través de una prueba de nivel. Una vez divididos los alumnos en sus correspondientes niveles, las clases de la asignatura Comprensión y Expresión Oral-2013 para la realización del experimento fueron las siguientes:

GRUPO 1	15 alumnos	COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORALES
GRUPO 2	20 alumnos	COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORALES
GRUPO 5	18 alumnos	COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORALES

Estas tres clases conforman el GE, con 53 alumnos. El GC está formado por 54 alumnos de otras tres clases del mismo curso que trabajan con otros profesores.

GRUPO 3	13 alumnos
GRUPO 4	22 alumnos
GRUPO 6	19 alumnos

La diferencia entre el GE y el GC es mínima; no obstante, al ser muestras no equitativas, estamos hablando de un diseño cuasi- experimental pretest- posttest con GC no equivalente. Este es uno de los diseños más utilizados en Ciencias Sociales. La medida pretest indicará si existen diferencias significativas en el tratamiento. Esta cuestión no afecta a la validez interna del experimento pues en el ámbito educativo de referencia y con los antecedentes de los sujetos ya comentados (todos han realizado el mismo curso

de preparación, pero, lógicamente, no todos son igual de competentes), son normales ciertas diferencias entre los sujetos. Esta cuestión supone un reto por intentar conseguir en los GGEE, si no un menor reportamiento de errores, sí al menos una diferenciación no significativa de errores en comparación con los GGCC

La experimentación se basa en un diseño longitudinal: la misma variable (número de errores) se mide en los mismos sujetos en los mismos momentos diferentes del estudio. El diseño de la investigación se representa en el siguiente esquema:

Grupos				
GGEE				<b>O1=</b> <b>observación</b> <b>primera</b> <b>(pretest)</b>
1	<b>O1</b>	<b>X</b>	<b>O2</b>	
2	Pretest	Tratamiento Intensivo	Posttest	
5		Grupo Experimental		
GGCC				<b>O2=</b> <b>observación</b> <b>segunda</b> <b>(posttest)</b>
3	<b>O1</b>		<b>O2</b>	
4	Pretest		Posttest	
6				<b>X=</b> <b>tratamiento</b>

*Tabla 16. Esquema de la experimentación*

El experimento se realizó durante 4 meses en los cuales, además de dar el contenido curricular marcados por el MCER y el PCIC, se introducía la experimentación con la técnica de representación cada viernes.

### **6.3.1. Dificultades de los alumnos chinos en el aprendizaje de español: comparación contrastiva de las lenguas**

Es importante analizar previamente las diferencias entre la lengua española y la china en referencia a las dificultades gramaticales y que se relacionan con aspectos de las otras competencias (sociocultural, discursiva y estratégica, fonética, etc.). El siguiente esquema (Méndez Marasa (2005: 5, cit. por García Manzorro 2012: 13) representa las diferencias más significativas entre la lengua china y la española:

LENGUA ESPAÑOLA	LENGUA CHINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua flexiva (con “complicados accidentes” en sus palabras)</li> <li>- La oración española es una cadena de sintagmas con signo gramatical</li> <li>- El sintagma gramatical posee una relación sintáctica y formal</li> <li>- La oración puede tener una gran extensión</li> <li>- Se erige por una relación de sintaxis</li> <li>- El carácter monosilábico y bisilábico no tiene tanto desarrollo</li> <li>- Existencia de artículo, género y número. Importancia de la palabra.</li> <li>- El español cambia de persona, tiempo y modo. Es una lengua flexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua aislante, sin importantes y bien marcadas formas gramaticales en sus palabras</li> <li>- La oración china es una secuencia de conceptos cuyas relaciones sintácticas dependen, del orden y el contexto en que se encuentran</li> <li>- El sintagma chino tiene en términos generales, el determinante ante el determinado</li> <li>- La oración china, sobre todo en el lenguaje coloquial, suele ser mucho más corta que la española</li> <li>- Se erige por una relación de parataxis</li> <li>- Carácter monosilábico de la lengua: posee numerosas construcciones (muchas palabras homófonas) que dan lugar a asociaciones brillantes y juegos de palabras difíciles de traducir</li> <li>- Los artículos no existen como tales, es fundamental en muchas ocasiones guiarse por el contexto. Los nombres en chino no distinguen ni género ni número. En muchos casos, la diferencia viene marcada por términos distintos característicos de cada género</li> <li>- Los verbos chinos no cambian morfológicamente de persona, tiempo o modo; el chino es una lengua que carece de flexión verbal</li> </ul>

*Tabla 17. Principales diferencias entre la lengua española y china (Méndez, 2005)*

Las diferencias fundamentales recaen en el carácter de lengua flexiva del español, además de la presencia de sintagmas, presencia de marca de género, cambio morfológico en persona tiempo y modo, etc. La lengua china en cambio se caracteriza por la ausencia de artículos, presencia masiva de prefijos, palabras homónimas que provocan brillantes construcciones, etc.

Las dificultades que se toman como referencia para las pruebas de pre y post- test centradas en el análisis de los errores más usuales en los niveles bajos de la lengua (A1-A2):

PRINCIPALES DIFICULTADES GRAMATICALES DE LOS ALUMNOS CHINOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (NIVELES A1- A2)		
	CHINO	ESPAÑOL
SUSTANTIVO	<p>Inexistencia de género y número (existencia del sufijo, /m θ n/, para la marca plural que se da en determinadas ocasiones). El aprendiente chino ha de incorporar nuevas marcas que no están en su lengua.</p> <p>Ej.: <i>*Son unos chico guapo.</i></p>	<p>Existencia de género y número con las correspondientes marcas (género: -o/ -a)</p>
PRONOMBRE	<p>El verbo chino solo consta de raíz y por ello es imprescindible el uso de pronombres personales para saber a qué persona nos estamos refiriendo. Además, una única sílaba actúa como pronombre personal, complemento y adjetivo posesivo.</p> <p>Ej.: <i>*Los padres de mí son buenos.</i></p>	<p>Las desinencias verbales hacen redundante el uso de los pronombres personales. Los pronombres y los complementos posesivos son necesarios y muchas veces independientes.</p>
ADJETIVO	<p>En chino el adjetivo siempre se antepone al sustantivo. El sustantivo chino muchas veces funciona como adjetivo.</p> <p>Ej.: <i>*Me gustan las <del>chicas</del> guapas</i></p>	<p>Normalmente el adjetivo se pospone, excepto cuando queremos resaltar una de las cualidades del sustantivo y no diferenciar al sustantivo de otros ejemplares iguales al sustantivo.</p>
ARTÍCULO	<p>La lengua china carece de artículos determinados e indeterminados.</p> <p>Ej.: <i>*Me gusta mucho <del>la</del> película.</i></p>	<p>El español posee artículos definidos e indefinidos y su presencia o ausencia condiciona catafóricamente relaciones sintagmáticas de las palabras que los acompañan.</p>
VERBO	<p>El verbo en chino solo posee raíz. Para expresar la información que el español expresa mediante la flexión, el verbo chino opta por adverbios, partículas aspectuales o modales, etc. Cada tiempo tiene un prefijo o sufijo específico que nos indicará si estamos en una situación pasada, futura, etc. No existe la conjugación verbal.</p> <p>Ej.: <i>*Yo sentir solo.</i></p> <p>Dificultades específicas:</p>	<p>En la flexión verbal la raíz presenta la información semántica y la desinencia expresa la persona que realiza la acción, el número, el modo, el tiempo, etc. La conjugación verbal vertebró el sistema gramatical del verbo en la lengua española.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variantes en los usos del Presente (<i>Presente deóntico, presente histórico, presente gnómico, etc.</i> + <i>Usos de las formas verbales [Pretérito Perfecto Simple, Pretérito Imperfecto, Futuro, etc.] como Presente</i>).</li> <li>- Dificultades en cuanto a la forma de los verbos irregulares en presente (<i>Almorzar, recoger, aparecer, etc.</i>).</li> <li>- Confusión en las partículas pronominales y reflexivas con los distintos verbos pronominales y reflexivos (<i>*Se gusta/ Le ducha</i>).</li> <li>- Usos en las formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio (<i>*¿Has visto a Juan?</i>)</li> <li>- Usos en las formas no personales del verbo (en cuanto a la forma, p. ej. en las perífrasis verbales: <i>*El autobús puede llevar a las personas</i>).</li> <li>- Selección léxica en cuanto a los usos verbales de verbos como <i>Ser/ Estar/ Haber</i>; y la relación léxica con las oraciones comparativas (<i>* Hoy no me estoy muy bien.</i>).</li> <li>- Contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (<i>* Antes Benito y yo fuimos todos los días a la piscina</i>)</li> </ul>	
ADVERBIO	<p>Los adverbios de tiempo, lugar y modo siempre preceden al verbo. Si el adverbio se pospone es por el efecto de la acción del verbo o indica duración.</p> <p>Ej: <i>*Solamente un niño hay en la casa.</i></p> <p>Dificultades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones de oposición e igualdad en las formas adverbiales de <i>también, igual, tampoco</i>, etc.</li> </ul>	<p>Cuando el adverbio modifica al verbo, generalmente se pospone, pero cuando éste modifica al adjetivo o a otro adverbio, se antepone.</p>
PREPOSICIÓN	<p>Las preposiciones tienen su origen en un verbo. Varias funcionan todavía como verbo. Van colocadas siempre delante del verbo, del</p>	<p>La colocación de las preposiciones en el español es esencial, suelen ir detrás del verbo.</p>

	<p>sustantivo o al sintagma del sustantivo que rigen.</p> <p>Ej.: <i>*Vivo de [en] la casa.</i></p> <p>Dificultades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rección preposicional de los verbos: <i>*Me alegro en ti.</i></li> </ul>	
ELEMENTOS DE LA ORACIÓN	<p>La estructura de la oración es muy rígida. Todos los modificadores han de colocarse delante del núcleo. Los adverbios se colocan detrás del sujeto o del tema y delante del verbo o rema.</p> <p>Los adjetivos siempre van delante del sustantivo.</p> <p>Ej.: <i>*Metro de la estación estar muy cerca.</i></p>	<p>En español, tenemos flexibilidad al respecto. La estructura básica del español es SVO (sujeto-verbo-objeto) y la más típica en chino es TR (tema-remata).</p>
CONCORDANCIA	<p>No existe la concordancia entre el artículo y el adjetivo con el sustantivo ni tampoco con el verbo y el sujeto pues la misma palabra sirve para todas las personas de un tiempo verbal.</p> <p>Ej.: <i>*Veo muchas gentes guapa por Sol.</i></p>	<p>Concordancia entre los elementos de la frase.</p>
ORACIÓN CON CI Y CD	<p>No hay reduplicación del complemento indirecto o directo.</p> <p>Ej.: <i>*A mí gusta la paella.</i></p>	<p>Existe la duplicación de dichos complementos en la frase por posición: A mí me gusta la paella. A Juan le dije..., pero Juan me dijo</p>
ORACIÓN INTERROGATIVA	<p>Las preguntas con la partícula interrogativa final o preguntas del tipo X-no-X (“Tú querer o no querer” → ¿Quieres?) no se dan.</p> <p>Ej.: <i>*Tú querer o no querer.</i></p>	<p>Al realizar las preguntas con terminaciones negativas o realizar preguntas negativas (¿No te gusta la música?), el alumno chino responde afirmativamente cuando lo que se ha preguntado es verdad para él y negativamente cuando lo que se pregunta no es verdad para él.</p>
ORACIÓN CONDICIONAL	<p>La oración condicional real no utiliza conjunción en la prótasis condicional ([Si] puedo, voy). Solo existe este tipo de oración condicional y por ello, no se diferencia entre realidad e irrealidad.</p> <p>Ej.: <i>*<del>Si</del> puedo, voy</i></p>	<p>La conjunción <i>Si</i> es obligatoria en la prótasis de oraciones condicionales reales. El abanico de oraciones y conjunciones condicionales diferencia reales, potenciales e imposibles.</p>

ORACIÓN RELATIVO	DE	<p>Los pronombres <i>que</i> y <i>quienes</i> no existen en chino. La oración adjetiva específica se antepone a lo que en español llamamos antecedente.</p> <p>Ej.: *<i>Tengo un amigo [que] trabaja en Correos</i></p>	<p>La oración adjetiva se pospone y la presencia de los pronombres relativos <i>que</i>, <i>quienes</i>, etc. es indispensable en oraciones relativas.</p>
---------------------	----	---	--

Tabla 18. Principales dificultades del aprendiz chino con la lengua española.

#### 6.4. Amenazas y variables extrañas

Las variables extrañas –difíciles de medir- como pueden ser el aprendizaje con otros profesores, las habilidades personales, la inteligencia de cada sujeto, el entorno sociocultural, el contexto de inmersión en el que los sujetos de la muestra se encuentran, etc., no condicionan la investigación al tratarse de un experimento con una muestra suficientemente amplia: a mayor cantidad de individuos de una población sobre la que se realiza el estudio empírico, la incidencia de la variabilidad individual de los sujetos es menor. La omisión de estas posibles variables relevantes (y de otras como habilidades personales, inteligencia de cada sujeto, etc.) y que podrían tener correlación con la variable independiente (el tratamiento) incidirían en lo que se ha denominado “error de especificación” y puede generar estimaciones sesgadas de los efectos de la variable de tratamiento. Sin embargo, repetimos que la muestra es lo suficientemente amplia, y además la validez ecológica refuerza que la investigación no sea sesgada: el hecho de haber propuesto el tratamiento en un contexto lo más parecido a la vida real disipa las posibles interferencias de las variables extrañas en pro o en contra del tratamiento.

#### 6.5. Diseño de las pruebas y tratamiento experimental

A continuación, se describen la actuación didáctica y pedagógica del experimento.

##### 6.5.1. Antes del tratamiento. Diseño y sentido del pretest

El experimento se desarrolla en el curso presencial ELE de inmersión CCEE desde abril hasta mediados de agosto del mismo año de 2013. En el momento de comenzar con el tratamiento, los conocimientos del nivel A2 ya han sido proporcionados por los

docentes del CCEE (recordemos que estos alumnos llegan a España con bajo nivel, porque solo han estudiado 4 meses de español en la Universidad de Nanjing).

El objetivo del pretest fue comprobar el número de errores que producían los estudiantes sinohablantes de nivel A1- A2 y si se asociaban a la oralidad. Gracias al diagnóstico previo de dichos errores y como se define en la hipótesis central, podrán subsanarse a través de una técnica de representación.

Para determinar fehacientemente qué contenidos, por su especial relevancia y dificultad para alumnos sinohablantes, ofrecen una mayor frecuencia de errores, es necesario un diagnóstico lo más preciso posible de los de mayor incidencia en la oralidad dialógica, la textualidad central de la propuesta. Asimismo, para iniciar el diseño y la aplicación de una nueva técnica didáctica basada en la representación es imprescindible un diagnóstico preciso de los errores más frecuentes en relación con el tipo textual dialógico de los alumnos sinohablantes.

#### **6.5.2. Técnica del Análisis de Errores (AE)**

La elección de la técnica de AE (Corder 1967) frente al simple análisis contrastivo de los errores obedece al objetivo de la investigación: la mejora en contenidos gramaticales a través del AE. El AE no compara la lengua materna y la lengua meta del sujeto, sino que analiza sus producciones reales en lengua meta; tomando éstas como punto de partida, se procede mediante los siguientes pasos (IC, DTELE, s. v. *Análisis de errores*):

1. Identificación de los errores en su contexto;
2. clasificación y descripción de los mismos;
3. explicación de su origen, buscando los mecanismos o las estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más;
4. evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Entre las ventajas del modelo de investigación que supone el AE, cabe destacar:

- a. ha supuesto una contribución significativa a la lingüística aplicada;



- b. ha elevado el estado del error y ha ampliado el ámbito de sus fuentes y, de ser considerado algo negativo, ha pasado a ser parte inevitable en el proceso de aprendizaje;
- c. indica a los profesores qué áreas ofrecerán mayor dificultad en el aprendizaje y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que se encuentra el alumno y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno;
- d. establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza;
- e. produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no resulta adecuado;
- f. construye tests que son relevantes para determinados objetivos y niveles. (Burt, Duley y Krashen, 1982, cit. por Santos Gargallo, 1990: 171)

Dichas ventajas permiten indagar sobre las relaciones entre la interlengua de alumnos sinohablantes de nivel A1- A2 con la lengua española. Asimismo, con la metodología propuesta en el AE se podrá responder a las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis.

El diseño de la prueba pretest (ver Anexo II, pp. 85- 88) de AE se elaboró a partir de varias muestras textuales de los alumnos del mismo curso, realizadas el año anterior<sup>116</sup>. Una vez analizadas las muestras de los errores más importantes, la elaboración de dicha prueba se centró en las dificultades generales y específicas de los alumnos chinos detalladas anteriormente en el punto 6.3.1. y sumando ciertos errores específicos procedentes de las muestras escritas. La prueba pretest pretende presentar un abanico general de los ítems de errores más frecuentes de los alumnos sinohablantes en niveles A1- A2; y consta de 45 ítems gramaticales con varios huecos en los que han de elegir la opción correcta a través de multirrespuesta (a, b), c) o d). Cinco de los ítems no son de multirrespuesta sino de huecos en los que el alumno ha de completar la respuesta según su conocimiento.

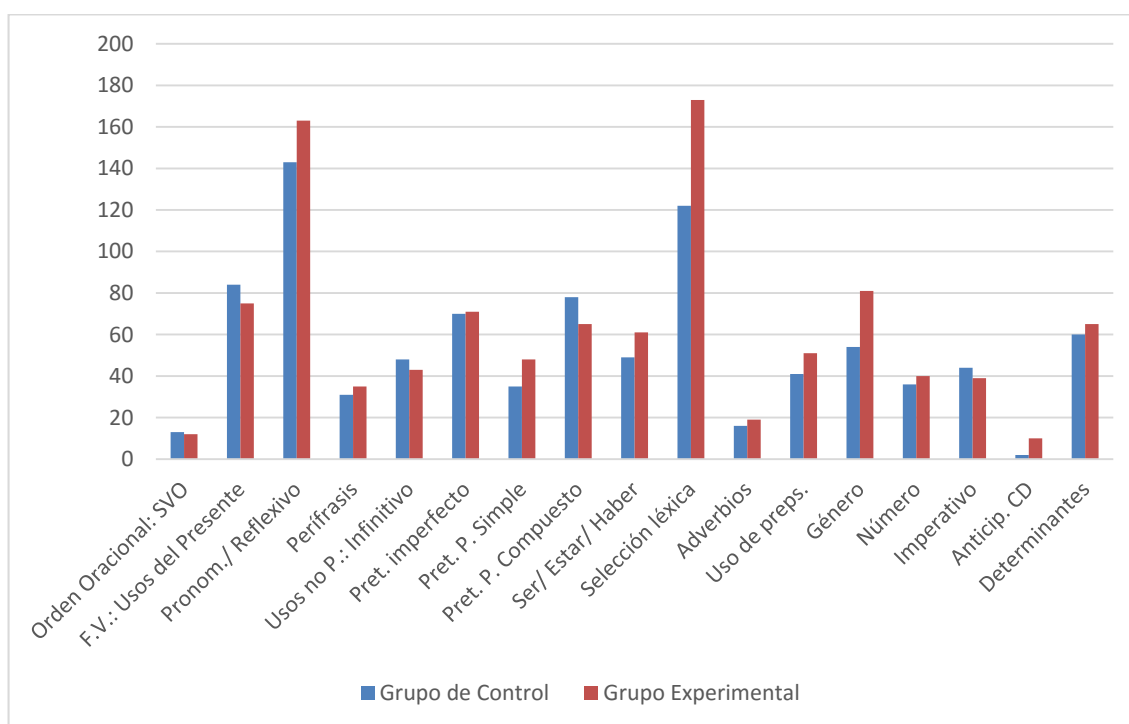
---

<sup>116</sup> En este caso, recogimos los errores que se dieron en varios textos de los alumnos del año anterior del curso de inmersión de alumnos chinos del CCEE que tenían similares dificultades y nivel. Estos textos se enmarcan dentro de una experiencia anterior basada en la creación del primer grupo de teatro de alumnos chinos en el CCEE cuyo nombre fue *Espachina*. La primera obra que realizó este grupo se llamó *Mis primeros meses en Madrid*. Se compuso de varios sketches –que se adjuntan en los anexos (pp. 245- 264)- donde los alumnos representaban las principales diferencias y contrastes que encontraban en su llegada a Madrid respecto de su país de origen. Para empezar a redactar dichos sketches se pidió a los alumnos que redactaran un texto donde contaran cuáles eran las diferencias y los contrastes más sorprendentes. Dichos textos fueron el origen de la escritura teatral de la obra. Y un año más tarde, nos sirvieron para recoger muchos de los errores que se producen en los discentes chinos de nivel A2 cuando aprenden español.

Partimos de estos errores, explicados en el apartado 6.2.1., dado que las dificultades gramaticales del alumno sinohablante nativo son similares en estos niveles.

### 6.5.3. Conclusiones extraídas del diagnóstico previo

Una vez realizada la prueba pre- test a los 107 sujetos, se extrajeron diversas conclusiones que guiaron el diseño experimental en el que se basa el tratamiento. En relación a los ítems fallados se configuraron diecisiete categorías específicas en las que los alumnos sinohablantes fallaban con mayor o menor frecuencia. Estas categorías fueron: el Orden Oracional Sujeto Verbo Objeto, las Formas Verbales relacionadas con los Usos del Presente de Indicativo, las formas verbales Pronominales y Reflexivas, el uso de la Perífrasis, los Usos de la forma no personal del Infinitivo, los tiempos pretéritos como el Pretérito imperfecto, el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Perfecto Compuesto, las formas verbales de Ser, Estar y Haber, ciertos usos de la Selección léxica, Adverbios, el uso de las preposiciones, el Género, el Número, la forma verbal Imperativo, la Anticipación del Complemento Directo y los Determinantes. En el siguiente gráfico mostramos los porcentajes de error en dichas categorías:



*Gráfico 3.: Gráfico de las frecuencias de las categorías más y menos relevantes en número de errores en el pre- test por el G.C y el G.E.*

Las categorías en donde se registraban más fallos era el Pretérito Imperfecto, las formas pronominales y reflexivas, el pretérito perfecto simple, el imperativo, la selección léxica, el pretérito perfecto compuesto, la forma no personal del infinitivo, los usos del

presente y el uso de preposiciones. La relación completa de los errores de cada categoría y su posible explicación gramatical, tanto del pretest como del posttest, se encuentran en el Anexo II (ver Anexo II, pp. 92- 214).

A continuación, presentamos el tipo de error y acierto en cada categoría y la frecuencia de cada uno de estos valores en función de los resultados obtenidos en el pretest. Primero en los GGCC y después en los GGEE:

ORDEN ORACIONAL SVO		USOS VERBALES										USOS VERBALES					
AC.	ERR.	FLEXIÓN VERBAL (en cuanto a conjugación, uso... separar en tablas)				PRONO-MINAL Y REFLEXIVOS		USOS DE PERÍFRASIS (en cuanto a la forma)		USOS DE LAS FORMAS NO PERSONALES DEL INFINITIVO		PRETÉRITO IMPERFECTO		PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE		PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO	
		REGULAR (MEDIDA EN ÍTEM 31)		IRREGULAR													
41	13	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.
		159	3	351	81	127	143	185	31	114	48	38	70	73	35	138	78

USOS VERBALES Y SELECCIÓN LÉXICA				ADVERBIOS		RECCIÓN PREPOSICIONAL		CONCORDANCIA (artículos, pronombres)									
SER/ ESTAR/ HABER		SELECCIÓN LÉXICO SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS (or. Comparativas)		OPOSICIÓN IGUALDAD DE AFIRM-NEGACIÓN		USO DE PREPOSICIONES		Género		Número		Imperativo		Anticipación CD, repetición del pronom. (reiteración)		Deter. (indefinidos, definidos, posesivos, reflexivos... - separar en tablas cada uno de los ítems)	
AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.
275	49	418	122	92	16	175	41	378	54	342	36	64	44	54	2	372	60

Tabla 19. Frecuencia de errores - grupo de control- pretest

ORDEN ORACIONAL SVO		USOS VERBALES										USOS VERBALES					
AC.	ERR.	FLEXIÓN VERBAL (en cuanto a conjugación, uso... separar en tablas)				PRONO-MINAL Y REFLEXIVOS		USOS DE PERÍFRASIS (en cuanto a la forma)		USOS DE LAS FORMAS NO PERSONALES DEL INFINITIVO		PRETÉRITO IMPERFECTO		PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE		PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO	
		REGULAR (MEDIDA EN ÍTEM 31)		IRREGULAR													
41	12	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.
		159	0	243	75	102	163	177	35	116	43	35	71	58	48	147	65

USOS VERBALES Y SELECCIÓN LÉXICA				ADVERBIOS		RECCIÓN PREPOSICIONAL		CONCORDANCIA (artículos, pronombres)									
SER/ ESTAR/ HABER		SELECCIÓN LÉXICO SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS (or. Comparativas)		OPOSICIÓN IGUALDAD DE AFIRM-NEGACIÓN		USO DE PREPOSICIONES		Género		Número		Imperativo		Anticipación CD, repetición del pronom. (reiteración)		Deter. (indefinidos, definidos, posesivos, reflexivos... - separar en tablas cada uno de los ítems)	
AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.	AC.	ERR.
257	61	357	173	87	19	161	51	343	81	331	40	67	39	43	10	359	65

Tabla 20. Frecuencia de errores - grupo experimental- pretest

Con este glosario de errores se plantea una completa relación de los fallos más recurrentes de los alumnos sinohablantes en el nivel A2 según el MCER. Este diagnóstico puede servir en futuras investigaciones para plantear nuevos desarrollos investigativos.

#### **6.5.4. Diseño Experimental**

Una vez analizados los errores del GC y del GE, se contabilizó el mayor número de errores gramaticales relacionados con la oralidad y se diseñó y desarrolló una programación de cinco unidades didácticas sistémicas con los siguientes contenidos gramaticales:

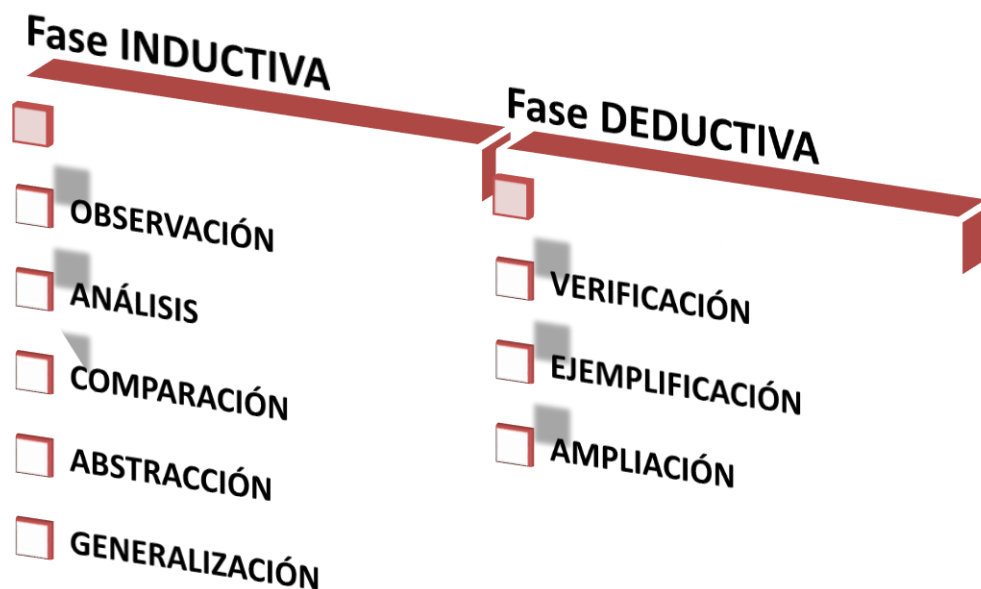
- Usos de los Presentes y su correspondencia con otros tiempos y morfología de las formas irregulares.
- Contraste entre los tiempos del pasado (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto).
- Formas reflexivas y pronominales, estructuras valorativas con objeto indirecto y verbos pronominales de tipo *gustar, interesar, fascinar, parecer, molestar, apetecer, encantar, dar igual*, etc.
- Selección léxica: Estructuras comparativas, perífrasis modales, colocaciones léxicas, etc.

La experimentación con los alumnos tuvo una duración de dos meses (julio y agosto) y se realizó un mes y medio después de haber completado la prueba pretest. El experimento terminó con la realización de la prueba posttest a finales del mes de agosto.

#### **6.5.5. Metodología, tratamiento y propuesta didáctica**

La enseñanza en el tratamiento tiene como base los principios constructivistas de intervención educativa, a través de una metodología de orientación inductivo-deductiva: en la fase inductiva o heurística (fase teórica) los alumnos construyen su propio conocimiento mediante la observación, el análisis, la comparación, la abstracción de lo

común y la síntesis de las estructuras gramaticales presentadas. En la fase deductiva (fase práctica) fijan los conocimientos alcanzados mediante verificación, ejemplificación y aplicación. En la primera fase los alumnos observan, analizan y extraen una síntesis de los contenidos presentados. En la segunda, ponen en práctica y fijan los contenidos aprendidos con la realización de ejercicios:



*Imagen 3. Fases de la metodología inductivo- deductiva*

Para la elaboración de la programación, la metodología y la instrucción del tratamiento seguiremos las directrices que propone Regueiro (2014 y 2007).

A través de una metodología inductivo- deductiva, conseguiremos que sea el propio estudiante el que reelabore sus propias estrategias de aprendizaje y competencias como sujeto emisor. Desde la perspectiva del constructivismo Sociocultural cada uno de los procesos cognitivos utilizados por el aprendiz reforzará su aprendizaje para elaborar mensajes correctos relacionados con la gramática donde existen estos errores. Se refuerza la metacognición, la autoconciencia y la autorregulación de los sujetos. Creemos firmemente que

Como afirma Vigotsky, los seres humanos tenemos “la capacidad de regular nuestros propios procesos cognitivos, incluyendo la memoria, la atención, la

planificación, la percepción el aprendizaje y el desarrollo” (Lantolf, 2002: 84 cit. por Regueiro 2007: 517).

En la primera parte de la propuesta didáctica realizamos las siguientes intervenciones dentro del apartado escrito- oral. Introduciremos como ejemplo, el uso de los presentes en el indicativo y su correspondencia con los otros tiempos del modo indicativo. El proceso comienza con la instrucción de la gramática objeto de la experimentación a través del siguiente cuadro:



CARACTERIZACIÓN DEÍCTICA, ES DECIR DE LUGAR: *Se prohíbe fumar*

VALOR PROGRESIVO-> *Me haces daño*  
= *Me estás haciendo daño*

SITUACIONES ESTATIVAS -> *La puerta necesita un barnizado urgente = ... está necesitando...* // *La situación de los países de África proviene de la época de colonización en gran parte.*

**PRESENTE GENÉRICO:**

- 1) HABITUAL: *Cuando nieva, suspenden las clases*
- 2) DESCRIPTIVO: *Madrid es la capital de España*
- 3) GNÓMICO: *Dos y dos son cuatro; La Tierra gira alrededor del Sol. REFRANES-NORMATIVO*

**USOS RETROSPECTIVOS Y PROSPECTIVOS:**

- 1) PRESENTE HISTÓRICO
- 2) PRESENTE DE HECHOS REPRESENTADOS: propio de la prensa y de los titulares a pie de foto
- 3) PRESENTE ANALÍTICO: Platón afirma...
- 4) PRESENTE NARRATIVO: y que rompen su consecuencia.
- 5) PRESENTE DE SUCESOS RECIENTES Y PRESENTE DE PASADO INMEDIATO: *El delantero lanza un tiro a la escuadra; EL ADVERBIO TODAVÍA*
- 6) PRESENTE PRO- FUTURO: *Nosotros nos quedamos aquí el año que viene// Me las pagas*
- 7) EL PRESENTE DE MANDATO O PRESENTE DEÓNTICO: Te callas.
- 8) PRESENTE EN CONDICIONAL: Si Juan no va, yo tampoco.  
- Vaya si...  
- Si... (Si lo sabré yo)

**PRINCIPALES USOS DEL PRESENTE**

**1. PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO:**

- 1) PRESENTE CONTINUO- AHORA EXTENDIDO: *He ido a comer al mexicano -> estoy comiendo en el mexicano.*
- 2) INTERPRETACIÓN PERFECTIVA DE AORISTO (acción puntual, bien una considerada en bloque sin atender a su duración): *Ha muerto hace dos meses...*
- 3) INTERPRETACIÓN PROSPECTIVA: *Mañana a estas horas ya han terminado ustedes*
- 4) PRESUPOSICIÓN EXISTENCIAL: *El museo ha sido muy visitado -> El museo sigue abierto.*
- 5) PERFECTO DE HECHOS RECIENTES: Lo he visto hace un momento. -> Lo acabo de ver
- 6) PERFECTO RESULTATIVO PERFECTO DE EVIDENCIA o DE HECHOS CONSTATADOS: *El jarrón se ha roto -> está roto*

**2. PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE:**

INTERPRETACIÓN ANTICIPATIVA: con acciones DE REALIZACIONES Y LOGROS y se utiliza para hacer referencia a situaciones no acaecidas pero inminentes como en *Ya lo agarraron -> lo van a agarrar ahora mismo.*

**3. PRETÉRITO IMPERFECTO:**

- 1) DE ASPECTO LÉXICO: *El libro costaba 3 euros (con verbo de estado)// En el momento en el que yo recibía la noticia (predicado de consecución o logro)*
- 2) DE CORTESÍA: disculpas -> *Le quería/ quería pedir disculpas*
- 3) IMPERFECTO CITATIVO O DE CITA: *¿Tú jugabas al fútbol, no es cierto?// ¿Cómo te llamabas? También con DISCURSO DIRECTO.*
- 4) IMPERFECTO PROSPECTIVO: *¿A qué hora empezaba la película de esta noche?*

**FUTURO SIMPLE:**

1. CONJETURA: *Su Mercedes tendrá frío -> Probablemente, su Mercedes tiene frío.* Los Adverbios temporales y la perífrasis IR + INFINITIVO

**CONDICIONAL SIMPLE:** atenuación (*Convendría ir -> Conviene ir*) y cortesía

Después de haber dirigido la inducción de las reglas gramaticales asociadas a la oralidad en el texto dialógico, se le entrega al alumno el texto dialógico con los contenidos gramaticales objeto de estudio de la unidad didáctica. El primer paso en este momento es el de realizar una lectura expresiva y dramatizada<sup>117</sup> del texto:

1. Lee la siguiente escena y marca los usos del presente que acabas de analizar con tu profesor.

### **PACO Y PACA**

*(Dos señores de una cierta edad se encuentran en una especie de oficina de viajes. Parece que están esperando.)*

PCO- Sería mejor leer el cartel...

PCA- Ve al grano Paquito... Lo que quieres decir, más bien, es que Paco dice que si Paca sin darse cuenta pudiera leer el cartel -y él no se le pide a ella amable y directamente- eso le haría no parecer un cero a la izquierda...

PCO- Necesitas unas vacaciones urgentemente porque ya no hay quien te aguante...

PCA- Mañana ya hemos llegado a Benidorm, no te preocupes...

PCO- ¿Dejas ya de leerme la cartilla, hija? ¿Qué pone en el cartel, Paquita?

PCA- “Se prohíbe ser un cero a la izquierda...”

PCO- Serás hija de la gran...

PCA- “... hablar alto.” De la gran... ¿quién?

PCO- El próximo año no nos movemos de Madrid, ya te lo aviso...

*(Coge un número de espera en la máquina, al modo de las carnicerías o de la Seguridad Social mientras Paca se sienta y coge varias revistas. Paco se sienta seguidamente a su lado.)*

PCA- ¡Anda, mira! Leo: “Ya en el S. XIII Santo Tomás de Aquino afirma que las parejas que discuten hacen más sagrada la unión de la verdadera familia y que los que no discuten están menos cerca del paraíso terrenal y...” ¡jajaja! Estos del *Muy Interesante* son unos cachondos... que los que discuten son más felices. Que se lo digan a mi Paco a ver si así... *(Paco está hojeando*

---

<sup>117</sup> Se ha de explicar en qué consiste la lectura dramatizada (ver punto 5.5.) para que comprendan que esta lectura posee todas las características expresivas y dramáticas para realizar casi un diálogo real (esto es, con gestos, diferentes entonaciones, movimientos de brazos, de la cara, del cuerpo, etc.) pero sin levantarse de la silla. Los dos alumnos que lean la escena irán cambiando según el profesor lo vea oportuno.

*el As sin, aparentemente, hacer mucho caso a su mujer).* Pero no, ahí le tienes, leyendo el As (*se adelanta un poco para ver bien*): “Florentino Pérez saluda a CR7 y éste le pone morritos...” Pasando olímpicamente de lo que dice Santo Tomás de Aquino y de su mujer. Y lo peor de todo es que no se da cuenta de que así hace daño a su mujer. Tal vez más alto (*sube el tono*) empiece a darse cuenta de que hace infeliz a su mujer. Tal vez con un: ¡ME HACES INFELIZ! (*Paco la mira con el As arrugado*)

PCO- ¿Te callas ya? ¿Paras de montar el número? Estaba mirando de reojo a esos señores de la esquina cuando voy y me acuerdo de algo muy importante: “En temporada alta, te cobran el doble...”. Si nos llaman, que queremos ir en Noviembre a Benidorm, ¿vale? He oído hace un segundo que la rebaja es de setecientos euros más IVA. Todavía no nos llaman... Que en Noviembre... en Agosto, no. En Noviembre. ¿Paca?

PCA- Estaba pensando en la Fernanda. Hace dos meses que ha muerto... y tú te quieres ir en Noviembre. ¿Y si me quedan dos meses y ya no voy a Benidorm? Ni muerta. Nos vamos en Agosto.

PCO- Joder, Paca. Tu amiga ¿cómo se llamaba? Eso, la Fernanda. Coño, la Fernanda murió de halitosis crónica un día que salió a correr y sin querer se tragó su aliento... Dos más dos son cuatro, Paca, la capital de España es Madrid y al César lo que es del César: la Fernanda estaba para el arrastre desde el día que nació.

PCA- ¿Cuánto costaba el viaje?

PCO- 1200 euros por cabeza.

PCA- ¿A qué hora podíamos entrar al apartamento?

PCO- A las 12.00. Mediodía.

PCA- (*Coge otra vez la revista y sin parar de leer*) Leo: “Santo Tomás encuentra a Dios en el año 1251 y no será hasta varios años después, en Nápoles, donde se diga: “Menos mal que he viajado mucho, ya que el viajar mucho, aunque cueste dinero, es lo que hace a los seres humanos más sabios. Y además, ya lo decía Don Quijote: “Quién lee mucho y viaja mucho, sabe mucho y no sufre mucho.”

PCO- A ver Paquita, lo primero que la frase es: “El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”; lo segundo que el Quijote es de 1605 y Tomás de Aquino estaba más muerto que muerto. ¿Será que te lo estás inventando todo lo que pone en el Muy Interesante?

PCA- (*Poniendo una voz infantil*) Le quería pedir disculpas por lo que he hecho, Míster Pedante. Pero nos vamos en Agosto. Vaya que si nos vamos... Hemos ido a esta agencia para algo y yo he roto mi hucha para algo. Me voy a Benidorm en Agosto antes de estirar la pata como que me llamo Paquita. (*Se levanta e in crescendo empieza a imaginarse como Scarlett O’Hara en la escena final de “Lo que el viento se llevó”*). ¡Cómo que me llamo Francisca de Paula Aragoneses

con DNI: 53392313- K nacida en Burguillos de Toledo provincia de Toledo en Castilla la Mancha de padres Ramón María de Paula Turrone y Juana Teresa Aragoneses Bobadilla naturales ambos de la provincia de Jaén, donde mejor oliva no hay en España y que...!

*(Por el megáfono se escucha: "Se prohíbe hablar alto, por favor." Paca y Paco se sientan rápidamente como si no hubiese pasado nada pero con sus esperanzas un tanto desvanecidas: él con el As y ella con el Muy Interesante, leyendo o haciendo que leen, muy interesados y un poco avergonzados).*

En este estadio de la fase primera y después de realizar la lectura dramatizada y de explicar todos aquellos aspectos socioculturales, pragmáticos, etc. para el conocimiento profundo sobre el texto dialógico objeto, el alumno ha de comenzar –en parejas o grupo– una relectura analítica para identificar y definir dichos contenidos en el texto. Después, con el profesor se comentarán estos usos con la plantilla de identificación de los usos del presente (ver Anexo II, pp. 240- 241)

Después de haber realizado el trabajo de búsqueda y definición, el alumno ha de construir en pareja su propio texto dialógico incluyendo los contenidos gramaticales anteriormente trabajados, con un conflicto claro, unos personajes definidos (los personajes han de ser dos: A y B, los alumnos pueden autoseleccionarse como los personajes), un entorno y unas acciones físicas fundamentales<sup>118</sup>. Una vez realizado su texto dialógico (con una extensión no mayor a dos caras), han de compararlo con el texto matriz (entregado en primer lugar).

Tras la redacción del primer texto dialógico y la ejecución del mismo, su relectura y visión analítica supone la activación de las capacidades de observación y de análisis. La autoevaluación implica (con la inclusión de los ítems gramaticales principales del texto dialógico), en la *fase inductiva*; el análisis, su interpretación mediante la comparación con el texto y escena iniciales (este texto puede ser escogido –de una obra teatral que contenga los contenidos gramaticales– o creado –el profesor es el que escribe el texto dialógico en previsión de los contenidos gramaticales que quiera enseñar). Para la identificación de errores, además del análisis y de la comparación del texto y la escena<sup>119</sup> con las pautas de

---

<sup>118</sup> Incluimos varias de las escenas elaboradas por los alumnos en el Anexo III, pp. 265- 272.

<sup>119</sup> Si el texto elegido pertenece a una obra literaria, esta escena se podrá visionar por los alumnos (en el caso de que exista una versión en vídeo, algo que ocurre con muchos textos teatrales del S.XX de autores españoles que se pueden llevar al aula). Incluso si la escena fuera creada a propósito, sería bueno contactar con alguna escuela de

coherencia, cohesión, estructura, adecuación y corrección, abstraerá y generalizará las necesidades y posibilidades de rectificación.

La *autocorrección* supone la entrada en la *fase deductiva*: la consulta de fuentes bibliográficas/ expresivas –manuales, gramáticas– y lexicográficas/ repertorio de gestos (diccionario coloquial) le permitirá *verificar* sus iniciales propuestas de rectificación. Después de la comparación y la corrección (realizada con ayuda del profesor), se realiza la lectura dramatizada del nuevo texto. La etapa de ampliación instruye a los alumnos en nuevos contenidos gramaticales asociados a la oralidad. En este caso, ampliaremos con los siguientes contenidos: la interjección, los marcadores discursivos, las perífrasis modales, el imperativo en relación con las oraciones exhortativas y desiderativas, y la interrogación y la exclamación enfocados hacia un enfoque dialógico.

---

interpretación y grabar una versión con actores profesionales para el aprendizaje de la competencia comunicativa. Todas las escenas de vídeo han de tener aquellos recursos expresivos, dramáticos, etc. que desembocan en el texto dialógico. Por ello, los alumnos verán la diferencia de “su versión” con la de los actores y podrán comparar que tienen y que les falta a la hora de volver a ejecutar su escena.

**APELATIVAS** hacia el oyente -  
> provocar que realice alguna acción o una reacción emocional, funciones sociales -> saludos, despedidas, brindis, etc.

**SALUDOS Y DESPEDIDAS:** *hola, adiós, salud, abur o agur, epa, choy, chao, cuánto bueno, dichosos los ojos, o qué hay, con Dios.* Locuciones con la preposición hasta: *hasta luego, hasta pronto, hasta la vista, hasta otro día, hasta siempre, hasta nunca*, etc.

**PARA COGER EL TELÉFONO:** *¿Diga? ¿Hola? ¿Sí? ¿Me oye?*

**PROMESA** (*palabra, palabra de honor, palabrita del niño Jesús*). También sirven llamar la atención (*¡Eh, alto ahí!, ¡Ojo cuidado!*) + *hey, guay* y las onomatopeyas con valor interjetivo: *chis, chist, pst.* **PARA ANIMAR:** *adelante, ánimo, arriba, dale, ea, epa, vamos, venga*, etc. **PARA PEDIR SILENCIO O CALLAR:** *chitón.* **SOLO PARA ANIMALES:** *so, arre, zape, mine* (cabras), *tus tus* (perros) *titas o pitas* (gallinas) *jau* (toros) *ox* (aves) *cuhe o huche* (cerdos).

Otras: *nos vemos, ahí nos vemos, como que {te- le- les...} vaya bien.*

**CUANDO ALGUIEN:** *estornuda* (*Jesús, salud*), en un brindis (*Salud, chinchín*), cuando se come o se bebe para cortesía (*buen provecho, que aproveche*), para agradecer (*mil gracias, infinitas gracias*, etc.), para responder a los agradecimientos (*de nada, no hay de qué, a mandar, no faltaba más, no las merece, por favor*, etc.) Todas las fórmulas de presentaciones.

**EXPRESIVAS O SINTOMÁTICAS** hacia el hablante para manifestar sus sensaciones, sentimientos y otros movimientos de ánimo.

**CONTRARIEDAD, DISGUSTO O DECEPCIÓN:** *carajo, demonios, lástima, leches, mierda, puñetas*, etc. También: *vaya por Dios, lo que faltaba, cuándo no o cómo no.* **CONTRARIEDAD:** *¡Caramba!* Pero suele ser escuchado como algo inesperado, y aquí tenemos -> *anda, arrea, atiza, toma, vaya*, etc. **SORPRESA:** *corcho, concho, tate, epa, uia, ostras*, etc. **HALA** -> exageración.

**PARA LLAMAR LA ATENCIÓN :** *Vaya con + grupo nominal.*

**LOCUCIONES INTERJECTIVAS PARA SORPRESA:** *ahí va, como va a ser, mira tú*, etc.

**ADMIRACIÓN Y APLAUSO:** *bravo, chapó, guau, olé, viva, hurra, ¡por fin!*, etc.

**JURAMENTOS:** *¡por éstas!, como hay dios*

**DOLOR:** *¡ay!*

**DARSE CUENTA:** *ah*

**APROBACIÓN O ACEPTACIÓN:** *ajá, ajajá, bueno, como no, école, desde luego, cómo, de perlas, faltaba más*, etc.

**DESDÉN:** *bah*,

**ASCO:** *puaf, puaj, aj*, etc.

**PARA TERMINAR:** *sanseacabó, y punto, y ya está*, etc.

LA INTERJECCIÓN  
¿Qué puedo expresar con ella?

1. **ADITIVOS Y DE PRECISIÓN O PARTICULARIZACIÓN:** *a decir verdad, además, análogamente, aparte, asimismo, de hecho, encima, en el fondo, en realidad, es más, por añadidura, por otro lado, por si fuera poco, sobre todo.*
2. **ADVERSATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS:** *ahora bien, (antes) al contrario, antes bien, después de todo, empero, en cambio, eso sí, no obstante, por el contrario, sin embargo, todo lo contrario.*
3. **CONCESIVOS:** *así y todo, aun así, con todo, de cualquier manera, de todas {formas ~ maneras}, de todos modos, en cualquier caso.*
4. **CONSECUTIVOS E ILATIVOS:** *así pues, consiguientemente, de {este ~ ese} modo, en consecuencia, entonces, por consiguiente, por ende, por lo tanto, por tanto, pues.*
5. **EXPLICATIVOS:** *a saber, es decir, esto es, o sea.*
6. **REFORMULADORES:** *dicho con otras palabras, dicho en otros términos, dicho de otra {forma ~ manera}, de otro modo, más claramente, más llanamente, hablando en plata.*
7. **EJEMPLIFICATIVOS:** *así, así por ejemplo, así tenemos, por ejemplo, verbigracia.*
8. **RECTIFICATIVOS:** *más bien, mejor dicho, por mejor decir.*
9. **RECAPITULATIVOS:** *a fin de cuentas, al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen, en resumidas cuentas, en síntesis, en suma, en una palabra, resumiendo, total.*
10. **DE ORDENACIÓN:** *a continuación, antes {de ~ que} nada, de {una ~ otra} parte, en {primer ~ segundo...} lugar ~ término, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente.*
11. **DE APOYO ARGUMENTATIVO:** *así las cosas, dicho esto, en vista de ello, pues bien.*
12. **DE DIGRESIÓN:** *a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, entre paréntesis, por cierto.*



#### **CONECTORES DISCURSIVOS**

SON ADVERBIOS -> NO CONJUNCIONES DEBIDO A SU POSICIÓN EN LA FRASE.

**LAS PERÍFRASIS MODALES:** definidas así porque expresan obligación, posibilidad, necesidad u otras manifestaciones del hablante ante el contenido de la proposición

1- RADICAL O PERSONAL -> donde se atribuye a la entidad designada por el hablante cierta CAPACIDAD, OBLIGACIÓN, VOLUNTAD O DISPOSICIÓN en relación con algo, ej.: *No puedo ponerme estos pantalones porque me quedan chicos.*

2- EPISTÉMICA O IMPERSONAL -> por el contrario, se presenta como objetivamente necesario, posible o probable, a juicio del que habla, algún estado de cosas, ej.: *Luisa debe de haberse comprado un coche*

DEBER + INFINITIVO/ DEBER DE + INFINITIVO

TENER QUE + INFINITIVO

HABER DE + INFINITIVO

HABER QUE + INFINITIVO

PODER + INFINITIVO

VENIR A + INFINITIVO

PARECER + INFINITIVO/ QUERER + INFINITIVO

LA NEGACIÓN  
ANTICIPADA



EL IMPERATIVO ->

SINGULAR: *ven/ venga* – PLURAL: *venid/ vengan*



INTERPRETRACIÓN CONTRAFÁCTICA:  
*¡NO HABERTE IDO!*

IMPERATIVOS RETÓRICOS: *Eso, tú  
rómpeme la silla.  
Anda, mira, fíjate, venga, veamos,  
tócate las narices...*

OTRAS FORMAS: PRESENTE, PASIVAS REFLEJAS,  
INFINITIVO, FUTURO, PERÍFRASIS, CONDICIONALES <sup>(X-O)</sup>



~~SIN PREDICADOS DE ESTADO O PROPIEDAD~~

*IMPERATIVO - **SUBJUNTIVO**...*

EXHORTATIVAS si  
se usan con  
valor imperativo  
-> ACCIÓN/  
EMOCIÓN/ CAMBIO  
HACIA EL OYENTE  
"Dígame usted"

DESIDERATIVAS u  
OPTATIVAS si  
manifiestan deseos  
DEL HABLANTE que  
pueden carecer de  
destinatario  
enunciado  
"Húndase el mundo"

INTERROGACIÓN Y EXCLAMACIÓN

ALGUNOS CONCEPTOS:

INTERROGACIÓN

- PREGUNTAS ECO
- INTERROGACIONES BIMEMBRES
- INTERROGATIVAS ALTERNATIVAS
- INTERROGACIÓN RETÓRICA
- MULETILLAS INTERROGATIVAS

EXCLAMACIÓN

- PARTÍCULA EXCLAMATIVA PROCEDENTE  
DE SEÑOR
- EXPRESIÓN VOCATIVA CON EXCLAMACIÓN
- USO DEL ARTÍCULO ENFÁTICO LO QUE  
INTRODUCE UNA ORACIÓN SUBORDINADA  
CAUSAL

Tras la explicación, han de completar su texto incluyendo muestras de los nuevos contenidos. La última fase de corrección de los textos se realiza con ayuda del profesor.

Finalmente, llega la memorización del texto creado en parejas por los alumnos. Este texto se ha de memorizar completamente y se representará frente a los compañeros en primer lugar, y frente a un público como último receptor. Cuando se presente la representación frente a los compañeros, las escenas se grabarán y se entregarán a los alumnos para la fase de corrección (corrección en acciones físicas, factores prosódicos – entonación, tonemas, etc.-, reforzamiento de las estructuras gramaticales para clarificar el conflicto, etc.) antes de la última representación.

El profesor acompaña al alumno en todas las fases del experimento.

Todo este proceso se acompaña en la fase inductiva y deductiva de ejercicios de expresión corporal, ejercicios de expresión vocálica y prosodia, proyección de diversos cortos, juegos de rol, etc. para ayudar al alumno a afianzar los contenidos y desinhibir a aquellos estudiantes que puedan sentirse cohibidos en un principio.

Con esta metodología se persiguen varios objetivos, pero sobre todo la fijación, un conocimiento más duradero en la memoria:

Se busca su internalización en la memoria a largo plazo, lo que le permitirá enfrentarse a la tarea de la escritura y ejecución de futuros textos escritos y orales con más y mejores recursos. La propuesta de autoevaluación en grupo o por parejas, supone trabajar con la ZDP, reforzando la expectativa y la motivación de logro mediante las posibilidades que ofrecen conjuntamente la corrección en grupo, la guía de las claves y el papel de mediador del profesor. (Regueiro, 2007: 518)

Incluimos en el Anexo los diferentes materiales trabajados en el experimento para la propuesta didáctica (ver Anexo II, pp. 215- 237), que se suman a la unidad didáctica presentada en este capítulo (ver 6.5.5. pp. 216- 224). Todas estas unidades se guían por las referencias de la Nueva Gramática de la RAE (2009- 2011).

## **6.6. Diseño y sentido del postest**

La realización del postest, por ser nuestra experimentación un diseño cuasi experimental pretest- postest con GC no equivalente cuyo objetivo es el de mejorar la tasa

de errores en los niveles A1- A2 de alumnos sinohablantes, presentó los mismos ítems gramaticales que en el pretest modificados en orden y construcción (las frases se han modificado respetando su construcción gramatical y el umbral de error relacionado con la multirespuesta: ver Anexo II, pp. 89- 91).

## 6.7. Metodología para el análisis estadístico

### Participantes

Se utilizó una muestra de 107 sujetos, a los que se le han realizado pruebas de conocimientos sobre la Lengua Española antes y después de una intervención mediante la representación como técnica didáctica para contenidos gramaticales asociados con la oralidad (GE) o no (GC). De los 107 sujetos del estudio, tan solo 50 lograron acabarlo. Las causas de esta mortandad se debieron a circunstancias administrativas por las que muchos de los sujetos del experimento tuvieron que volver a China antes del comienzo del curso universitario en España.

## 6.8. Pruebas de conocimiento

En la prueba de conocimiento, se midieron los errores cometidos en las siguientes categorías (en la segunda columna, se encuentra la notación usada para referirnos a dicha categoría en el resto de informes):

CATEGORÍA	NOMBRE DE VARIABLE
F. VERBALES: USOS DEL PRESENTE	FVPR
PRET. IMPERFECTO	PIMP
PRET. PERF. COMPUESTO	PPC
SELECCIÓN LÉXICA	SLEX
FORMAS PRONOMINALES, PRONOMBRES Y VALORES REFLEXIVOS	PRON

*Tabla 21. Categorías- variables medidas en el estudio.*

## 6.9. Análisis estadístico

En este capítulo se presenta el análisis estadístico de los datos extraídos del experimento para las variables de estudio (FVRP, PIMP, PPC, SLEX y PRON). Se analizaron los datos desde un punto de vista descriptivo, se resumieron los datos obtenidos y se organizaron mediante medidas de tendencia central (media) y medidas de dispersión (desviación típica). Se realizaron gráficos de barras para representar la frecuencia de los valores en cada variable de estudio. También se analizó la distribución de sexos en cada grupo, mediante frecuencias y la prueba Chi-cuadrado de independencia.

Posteriormente se realizaron análisis inferenciales a fin de extraer conclusiones que, tal vez, podrían generalizarse a la población presumiblemente representada en nuestra muestra. Con el objetivo de contrastar la eficacia de la intervención mediante teatro se realizó el siguiente procedimiento de análisis:

1. Pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas, para la posterior elección de la prueba estadística. Se realizan diversos tests para comprobar la normalidad y homogeneidad de los datos. Concretamente, para comprobar la normalidad se han usado el test de Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov), el de Anderson-Darling y el de Shapiro-Wilk. Para comprobar la igualdad de las varianzas entre los grupos se han usado el test de Fligner-Killeen y el de Bartlett.
2. Comparación de las variables de estudio entre los grupos (GE y GC) en el pre y post-test. Si las variables son normales y homogéneas, utilizamos pruebas paramétricas (ANOVA). En el caso de que las variables no fueran normales y/o no fueran homogéneas, se procederá a utilizar técnicas no-paramétricas (ANOVA no-paramétrico de rangos alineados).

Se utilizó un nivel de significación del 5% y el programa R para la realización de los análisis estadísticos.

### 6.10. Resultados. Estadística descriptiva

En la siguiente tabla se presenta la media (M) de errores cometidos en cada una de las variables objeto de estudio para las dos pruebas del GC (N=54, con 25 observaciones válidas) y el GE. (N=53 con 25 observaciones válidas). Se recogen los valores de la desviación típica (DT):

Variable	Tiempo	N	Control		N	Experimental	
			M	DT		M	DT
FVPR	Pre	54	0.0926	0.446	53	0.189	0.709
	Post	25	0	0	25	0.04	0.2
PIMP	Pre	54	0.741	0.442	53	0.642	0.484
	post	25	0.28	0.458	25	0.56	0.507
PPC	Pre	54	1.43	1.07	53	1.32	0.976
	post	25	0.52	0.653	25	1.04	0.889
SLEX	Pre	54	1.17	1.3	53	1.79	1.47
	post	25	0.76	0.831	25	0.68	0.945
PRON	Pre	54	1.65	1.03	53	2.15	1.2
	post	25	1.88	1.17	25	1.52	1.08

*Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.*

Como se puede observar en la tabla, las variables que registran una media de errores más alta en el pretest, tanto en el GC como en el experimental, son PPC, SLEX y PRON. Estas variables siguen siendo las que tienen mayor media de error en el posttest en ambos grupos. En el GC la media de errores en la variable PRON sufre un ligero incremento en el posttest con respecto al pretest, mientras que los errores para esta misma variable en el GE descienden considerablemente tras el tratamiento.

Los valores de la desviación típica indican que hay dispersión en el número de errores cometidos, es decir, hay valores que se alejan de la media.

Con el fin de visualizar la distribución del número de errores en cada una de las variables se presentan los siguientes gráficos:

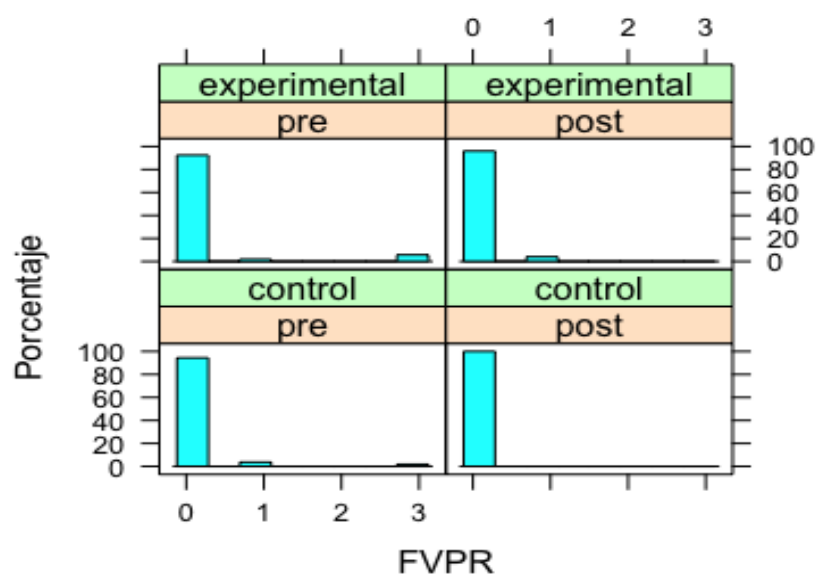


Figura 1. Histogramas de las frecuencias de los valores de la variable FVPR para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).

Esta variable presenta en las dos pruebas de ambos grupos una media de errores baja (0 a 3) y en todas las pruebas predomina la ausencia de error para FVPR.

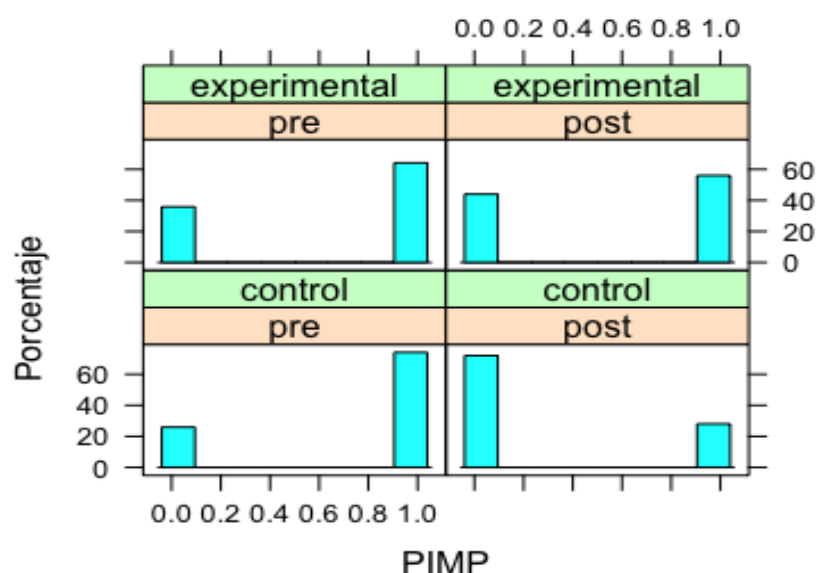


Figura 2. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable PIMP para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).

El promedio de errores recogidos en la variable IMP también es 0-1. El número de casos sin errores aumenta en los posttest de ambos grupos con respecto al pretest, pero lo hace más notablemente en el GC que en el experimental, es decir, para esta variable los errores disminuyen de forma más acusada en el posttest del GC que en el del GE. Los dos casos que se observaron, 0 y 1 error, el pre-test predominaron en el pre test tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Como se observa en el gráfico, en el post-test esta relación cambió. Para el control, la frecuencia de casos con 1 error disminuyó y la de sin errores aumentó, mientras que en el grupo experimental ambos porcentajes fueron similares (es decir, la disminución de casos con 1 error no disminuyó de manera tan notoria). Estos resultados obtenidos se sometieron a prueba posteriormente con las pruebas estadísticas pertinentes.

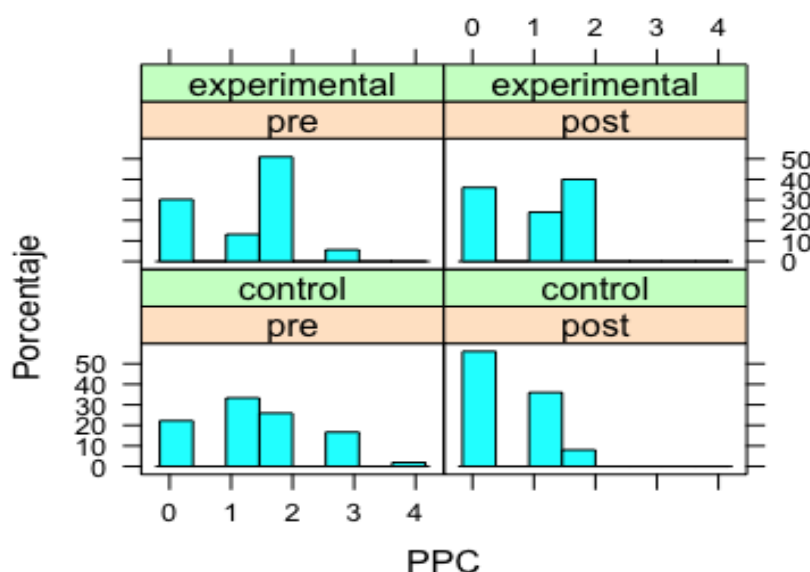


Figura 3. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable PPC para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).

El gráfico muestra que los errores en la variable PPC disminuyen en el posttest de ambos grupos siendo el porcentaje máximo de 2 errores, mientras que en el pretest los dos grupos presentaban casos de 3 y 4 errores. El posttest del GC presenta un porcentaje

más alto de ausencia de error con respecto al pretest que el del GE, además de que son menos frecuentes los casos con 2 errores en el posttest de este grupo.

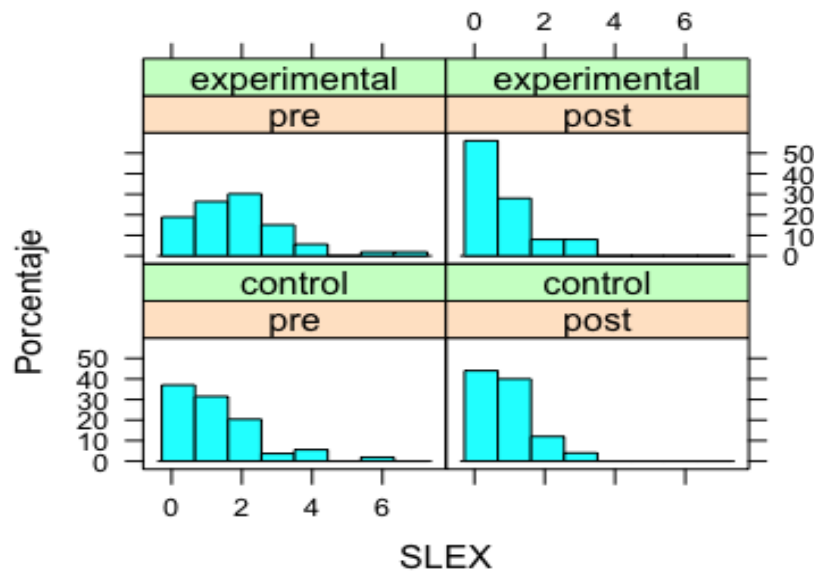


Figura 4. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable SLEX para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).

En el posttest los dos grupos disminuyen los errores siendo el número máximo de 3 errores y aumentando considerablemente el porcentaje de casos sin error. Se comprobó que los valores de la variable SLEX fueron de 0-7 errores, es decir, se observó una mayor variabilidad en los valores que ha tomado esta variable, respecto a las demás variables de estudio. También cabe destacar que en el post-test ambos grupos aumentaron la frecuencia de casos para los valores 0 o 1 error y desaparecieron los casos con 4 o más errores.



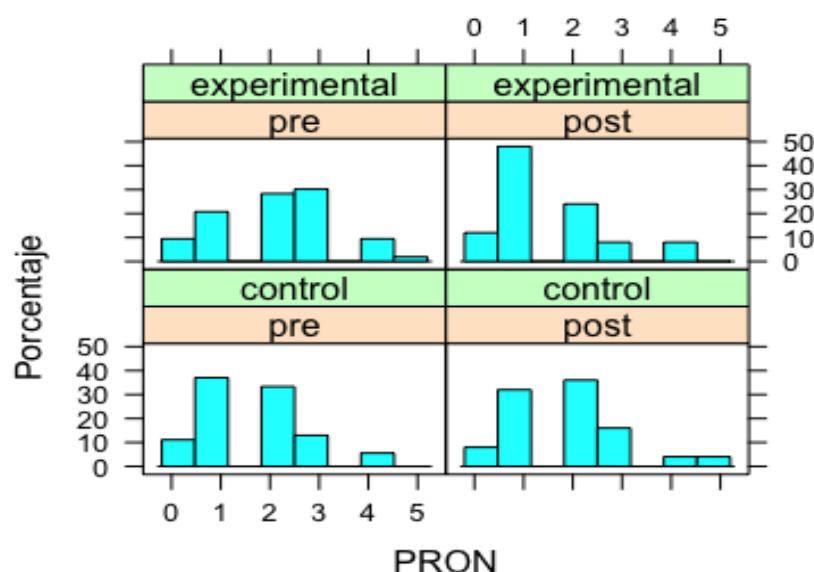


Figura 5. Histograma de las frecuencias de los valores de la variable PRON para GC y GE en los dos tiempos de evaluación (pre y post-test).

La frecuencia de errores para la variable PRON es de 0 a 5. La mayoría de los casos en las dos pruebas de ambos grupos es de 1 y 3 errores aumentando considerablemente los casos con solo 1 error en el posttest del GE.

Se observan mayores errores y mayor variabilidad para las variables PPC, SLEX y particularmente en PRON. Los gráficos sugieren cambios en la distribución de los errores al comparar los grupos y los tiempos de evaluación. Asimismo, los GGEE presentó mayores medias (M) en los errores de las variables FVPR, PIMP y PPC, mientras que para las variables SLEX y PRON su variabilidad (DT) fue tan alta que se obtuvieron valores más bajos que en el control.

Los gráficos sugieren cambios en la distribución de los errores al comparar los grupos y tiempos de evaluación.

La figura 6 indica la distribución de sexos entre GE y GC.

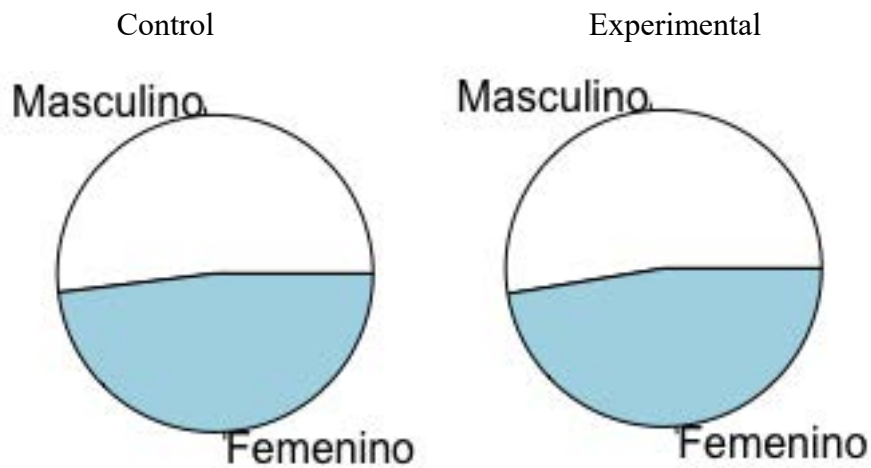


Figura 6. Distribución de sexo entre los grupos experimental y control.

En la Figura 6 se demuestra que no hay diferencias considerables para la variable sexo, con lo cual se demuestra que la variante sexo no supone una mejora o empeoramiento de los resultados en función al tratamiento.

#### 6.10.1. Pruebas de normalidad y homogeneidad

variable	Lilliefors	Anderson-Darling	Shapiro-Wilk
FVPR	<0.001	<0.001	<0.001
PIMP	<0.001	<0.001	<0.001
PPC	<0.001	<0.001	<0.001
SLEX	<0.001	<0.001	<0.001
PRON	<0.001	<0.001	<0.001

Tabla 23. Test de Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov), de Anderson-Darling y de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad. Se indica el p-valor de las pruebas.

Los resultados de las pruebas de normalidad de todas las variables de estudio se indican en la tabla 23 y las figuras 1, 2, 3, 4 y 5 muestran los gráficos de las mismas para poder visualizar la distribución de los valores de cada variable. Para comparar las variables de estudio (FVRP, PIMP, PPC, SLEX y PRON) entre grupos (experimental y control) y tiempos de respuesta (pre y post-test), se ha comprobado primero si se cumplen los supuestos de las técnicas clásicas (normalidad y homogeneidad de varianza). La tabla

2 indica que todas las variables no fueron normales, mientras que en la tabla 24 las pruebas de homogeneidad indican que todas las variables (excepto PIMP) tampoco fueron homogéneas entre los grupos. Al no cumplirse los supuestos clásicos se aplicaron técnicas no paramétricas de comparación entre grupos y tiempos.

Variable	Bartlett	Fligner-Killeen
FVPR	<0.001	<0.001
PIMP	0.9376	0.06973
PPC	0.4075	<0.001
SLEX	0.1080	<0.001
PRON	0.3501	<0.001

*Tabla 24. Test de Fligner-Killeen y el de Bartlett, para comprobar la igualdad de las varianzas entre los grupos. Se indica el p-valor de las pruebas.*

### 6.11. Pruebas de comparación entre grupos y tiempos

La prueba Chi-cuadrado indicó que no existieron diferencias significativas en la distribución de sexos para los grupos experimental y control ( $p=1$ ). Es decir, ambos grupos presentaron la misma proporción de mujeres y hombres.

Para comparar las variables de estudio (FVRP, PIMP, PPC, SLEX y PRON) entre grupos y tiempos (dos factores), utilizamos ANOVAs no paramétricos de rangos alineados.

En la siguiente tabla se muestra la diferencia en los resultados entre pretest y posttest para todas las variables en los dos grupos:

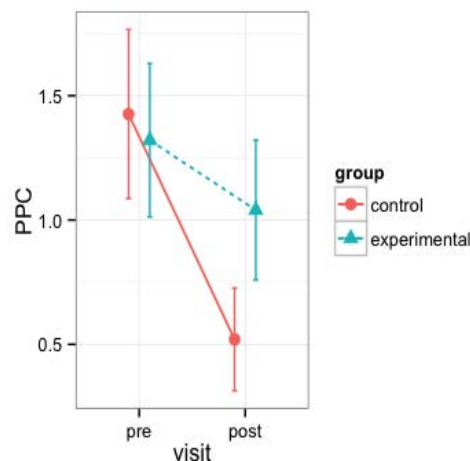
Variable	dif control	dif experimental	p
FVPR	-0.0926	-0.149	<0.001
PIMP	-0.461	-0.0815	0.00618
PPC	-0.906	-0.281	0.0129
SLEX	-0.407	-1.11	0.0248
PRON	0.232	-0.631	0.0269

*Tabla 25. Resultados del ANOVA no paramétrico de rangos alineados para comparar las variables entre grupos y tiempos.*

Los resultados obtenidos muestran que en todas las variables de estudio hay diferencia estadísticamente significativa ( $p\text{-valor} < 0.05$ ) entre el número de errores cometidos en pretest y posttest entre el GC y el GE.

La tabla 25 y las figuras 7, 8, 9, 10 y 11 permiten interpretar los resultados de los ANOVA. Se indica la diferencia de medidas entre pre y post-test para las variables de estudio por grupo (control y experimental).

En los siguientes gráficos se muestra la media de errores del GC y del GE en cada una de las pruebas. Los gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos nos muestran las medias (puntos) de las variables de estudio, sus intervalos de confianza, por grupo (experimental y control) y por tiempo (pre y post-test):



*Figura 7. Gráfico Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable PPC.*

El gráfico indicó que el grupo control presentó -en promedio- mayor número de errores en la variable PPC respecto al grupo experimental (aunque estas diferencias iniciales no son significativas –ambos intervalos de confianza coinciden-). Se observó además que ambos grupos disminuyeron el número de errores en el post-test, aunque el grupo control presentó una disminución más acentuada.

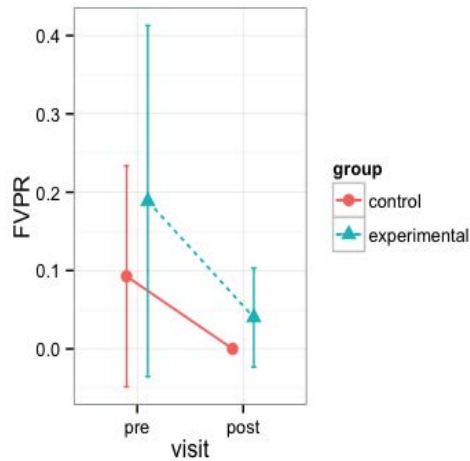


Figura 8. Gráfico Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable FVPR.

El grupo experimental presentó un mayor promedio de errores de la variable FVPR en el pre y post-test, respecto al grupo control. Sin embargo, cabe destacar que la disminución en el número de errores después de la intervención fue más acusada para el grupo experimental. Es decir, la respuesta del grupo experimental fue mayor (mayor diferencia post-pre test).

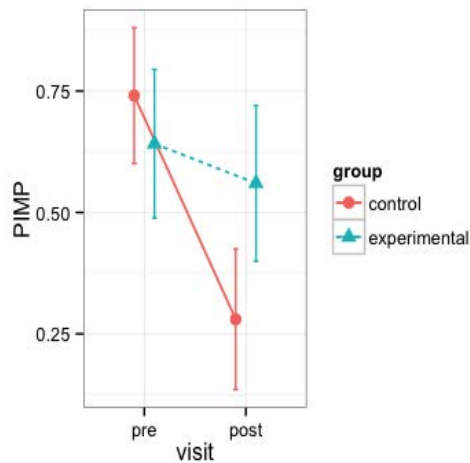


Figura 9. Gráfico Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable PIMP.

Respecto a la variable PIMP, hemos observado que el GC sufrió una mayor disminución en el número de errores luego en el post-test, respecto al grupo experimental. Sin embargo, el GE también redujo considerablemente sus errores.

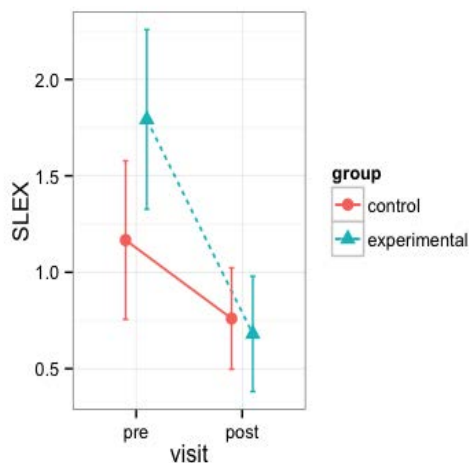


Figura 10. Gráfico Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable SLEX.

En el caso de la variable SLEX, el grupo control mostró una mejoría mayor después de la intervención. Es decir, la diferencia post-pre test fue mayor en el grupo experimental que en el grupo control. Cabe destacar que en el pre-test los sujetos del grupo experimental presentaron un mayor promedio en el número de errores de SLEX respecto al grupo control.

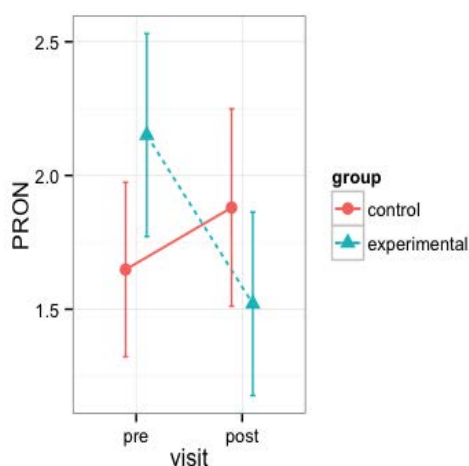


Figura 11. Gráfico Gráficos de interacción para interpretar los resultados de los ANOVA no-paramétricos de la variable PRON.

Aquí observamos que el grupo control empeoró en el post-test, es decir, aumentó el promedio de los errores en la variable PRON. Sin embargo, los sujetos del grupo experimental mejoraron, pues disminuyeron el número de errores cometidos.

Como se puede observar en estos gráficos, el número de errores disminuye en los posttest de ambos grupos en todas las variables excepto PRON para la que aumenta el número de errores en el posttest del GC con respecto al pretest. El número de errores en las variables PPC y PIMP sufre un mayor descenso en el posttest del GC que en el del GE, mientras que, por el contrario, los errores en FVPR y SLEX disminuyen más en el posttest del GE que en el del GC. Asimismo, los errores en PRON se atenúan en el posttest del GE. Los resultados del posttest del GE son mejores que los del GC en las variables FVPR, SLEX y PRON, lo que permite afirmar que en estas variables el tratamiento experimental con clases de teatro fue más efectivo.

### **PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**





## CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo relacionaremos los resultados con las preguntas e hipótesis de investigación.

### 7.1. Respuestas a las preguntas de investigación

Antes de realizar la experimentación, planteamos varias preguntas de investigación que conllevaban tres hipótesis generales. En el siguiente apartado, respondemos a las preguntas de investigación relacionadas con la estadística descriptiva y los hallazgos cualitativos relacionados con la experimentación (las cuatro primeras preguntas responden al factor cuantitativo de la investigación – Preguntas 1,2, 3, y 4- y las cinco últimas – Preguntas 5, 6, 7, 8 y 9- son de tipo cualitativo):

PREGUNTA	HIPÓTESIS ALTERNATIVA (Ha) E HIPÓTESIS NULA (Ho)	RESULTADOS
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA		
1.) ¿Cuáles son las dificultades gramaticales más altas del texto dialógico en alumnos sinohablantes de nivel A2?	Ha: Las dificultades más altas se relacionarán con el modo verbal debido a la ausencia del carácter de lengua flexiva del chino, así como el cambio morfológico en persona tiempo y modo, la marca de género, etc.	<p>Se acepta la Ha: Se ha comprobado que las dificultades gramaticales están asociadas al carácter flexivo de la lengua en relación al modo verbal y marca de género entre otros. Como hemos visto en el Cap. 6 las dificultades gramaticales sí son considerables y sí tienen relación con los contenidos gramaticales asociados a la oralidad.</p> <p>A través del pretest se ha medido la frecuencia de las categorías más y menos falladas y se ha comprobado que las mayores dificultades se asocian al modo verbal y al modo dialógico.</p>

<p>2.) ¿Hay algunas dificultades que son especialmente considerables? ¿Estarán relacionadas dichas dificultades con los elementos gramaticales asociados a la oralidad?</p>	<p>Ha: Las dificultades gramaticales serán mayores en el modo verbal, en diversos usos relacionados con la selección léxica, en la ausencia o presencia del artículo o en la marca de género y estarán completamente asociadas a la modalidad oral.</p>	<p>Se acepta la Ha: Se ha demostrado que las dificultades son especialmente considerables en el modo verbal, en algunos usos de la selección léxica y en categorías relacionadas con el morfema de género. Además, se ha comprobado que las dificultades más pertinentes tienen que ver con aquellas categorías que tienen que ver con la modalidad oral como: el uso de los presentes, las formas reflexivas y pronominales, el pretérito perfecto compuesto e imperfecto, el imperativo o varios usos relacionados con la selección léxica que están asociados a rasgos de la oralidad.</p>
<p>3.) ¿Es el número de errores en cuanto al aprendizaje gramatical independiente del tratamiento desarrollado en la propuesta didáctica con representación teatral? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de errores del pretest y el número de errores del posttest en cuanto al aprendizaje gramatical?</p>	<p>Ha: El aprendizaje gramatical será sensible al tratamiento que producirá el descenso de errores. Asimismo, el número de errores sufrirá un mayor descenso en los GGEE respecto a los GGCC. La estrategia didáctica para contenidos gramaticales será la representación teatral cuyo beneficio para paliar los errores gramaticales asociados a la oralidad todavía no han sido demostrados cuantitativamente en el entorno investigativo de ELE.</p> <p>Ho: El número de errores será similar en cuanto al aprendizaje. Es decir, el aprendizaje será independiente al tratamiento.</p>	<p>Se rechaza la Hipótesis Nula. En el capítulo 7 se ha demostrado que el aprendizaje no es independiente al tratamiento por la mejora de resultados después de la experimentación.</p> <p>Hemos visto en el diseño de experimentación que todas las clases del GE partían con menos nivel que los alumnos del GC. Aun así, tuvieron menos errores en las categorías relacionadas con el texto dialógico (verbos en presente, formas reflexivas y pronominales y selección léxica). Tuviron más errores en las categorías relacionadas con los pasados pero de igual modo mejoraron.</p>

<p>4.) ¿Es determinante el sexo de los participantes en un aprendizaje superior gracias a la técnica de representación?</p>	<p>Ha: las mujeres en nuestro estudio tendrán más éxito de lo que se derivará que el género tiene importancia para la adquisición de contenidos gramaticales según las teorías de la neuropsicología comentadas en 6.1.</p> <p>Ho: El sexo no será determinante en cuanto al aprendizaje en relación a la técnica de representación.</p>	<p>Se acepta la Ho: Se ha comprobado la misma relación de resultados en cuanto a la variante sexo. No hay relación entre el sexo de los participantes y el número de errores.</p>
<p>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</p> <p>5.) ¿Por qué la representación teatral no ha sido objeto de análisis para la estadística descriptiva en ELE? ¿Será posible que las técnicas teatrales hayan sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente significativo?</p>	<p>Ha: Las técnicas de representación teatral han sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente significativo porque no se ha partido de un diagnóstico previo en relación con el texto y la textualidad. Hasta ahora las técnicas de representación no han tenido el éxito esperado en el desarrollo de la competencia gramatical, tal vez porque no se ha partido de dicho diagnóstico en relación con el texto y la textualidad.</p>	<p>Se confirma la Ha: no se puede aplicar una técnica teatral para contenidos gramaticales si no se conocen los errores gramaticales que los mismos sujetos expuestos al tratamiento producen. Es necesario centrarse en aquellas dificultades que los alumnos puedan tener para así poder superarlas. Es posible que no se haya producido en ELE la experimentación con comparación de grupos debido a la naturaleza lúdica de esta estrategia. No se confía en que esta técnica pueda resultar exitosa para el ascenso de aciertos en relación a contenidos gramaticales asociados a la oralidad.</p>

<p>6.) ¿Podemos crear una propuesta en la que la representación como técnica didáctica cuente con todos los elementos kinésicos, expresivos, comunicativos, psíquicos, imaginativos, lúdicos, etc. y a la vez favorecer el desarrollo y la adquisición de los contenidos gramaticales, en el marco de la textualidad dialógica?</p>	<p>Ha: La técnica de representación dramática centrada en el marco de la textualidad puede favorecer considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales, léxicos y de comprensión y expresión oral y escrita, propios del texto dialógico, con la adecuada selección de textos.</p>	<p>Se confirma la Ha: A través de una metodología inductiva deductiva se han introducido conceptos relacionados con la imaginación, la kinésica, la expresividad, etc. que el texto dialógico, en su representación, demanda.</p> <p>Los contenidos gramaticales asociados a la oralidad han sido enseñados integrando todos los elementos relacionados con el texto dialógico en su representación (kinésica, comunicativismo, imaginación, etc.) como se puede ver en los vídeos anexados (ver Anexo IV-DVD). La seriedad del recurso se ha debido a la integración de la gramática como un aspecto básico más.</p> <p>Gracias a las unidades creadas para la experimentación queda garantizada la creación de una programación en ELE en base a la representación como técnica teatral. Pudimos comprobar que esta técnica era completamente bien recibida en clase por cuestiones como el ambiente en clase, la alta asistencia a las clases, etc.</p>
<p>7.) ¿Será posible proporcionar al alumno una herramienta que, desde la suposición de que los contenidos relacionados con la oralidad siempre son más lúdicos que los relacionados con la gramática, aúne tanto las virtudes de una esfera como de la otra?</p>	<p>Ha: Se conseguirá una metodología didáctica que, a través de la representación teatral, aúne el conocimiento gramatical con un enfoque lúdico que potencie la imaginación y un ambiente relajado que propiciará el afianzamiento de los contenidos por parte de los alumnos que se sumen al tratamiento.</p>	<p>Se acepta la Ha: se ha conseguido aunar una enseñanza de contenidos gramaticales con seriedad sin perder la perspectiva dinámica y lúdica que proporciona el teatro y las técnicas teatrales. Los resultados cualitativos comentados en 7.2. justifican este logro.</p>

<p>8.) ¿Podemos plantear una programación donde se presenten y se alcancen todos estos objetivos a través de unidades didácticas sistémicas que tengan como base el texto dialógico y técnicas relacionadas con la representación en ELE que pueda cumplir las expectativas de todos los estilos de aprendizaje?</p>	<p>Ha: La creación de varias unidades centradas en el texto dialógico como base del tratamiento con su aplicación en todas las fases de la metodología inductivo- deductiva, supondrá el comienzo de una programación didáctica cuyo eje sea la representación teatral. Por ello, se aprenderán los contenidos gramaticales asociados con la oralidad de una manera lúdica.</p>	<p>Se confirma la Ha: como se ha comprobado en en Anexo I (ver pp. 6- 12) y en las diversas unidades presentadas en nuestro estudio, es factible crear una programación completa para contenidos gramaticales asociados a la oralidad y aunando todas las competencias registradas por el MCER y el PCIC cuya base sea la representación teatral. Creemos que sí cumple todas las expectativas y estilos de aprendizaje pues los resultados estadísticos confirman que la mayor parte de los alumnos mejoró en sus resultados.</p>
<p>9.) ¿Puede constituirse la técnica didáctica de la representación en dicha herramienta?</p>	<p>Ha: La representación teatral como técnica didáctica completará todas las características supuestas en las presentes hipótesis y se presentará como una herramienta metodológica de garantías.</p>	<p>Se acepta la Ha: los resultados cuantitativos y cualitativos de nuestra investigación declaran que la técnica de representación teatral puede constituirse como una técnica de garantías que cumple con las hipótesis planteadas.</p>

*Tabla 26. Respuesta a las preguntas de investigación*

En el apartado 7.2 se ha explicado el contraste realizado entre el grupo de control y experimental en las categorías f. verbales: pres. regular, pret. imperfecto, pret. perf. Compuesto, selección léxica y formas pronominales, pronombres y valores reflexivos.

En el análisis estadístico se han utilizado pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas, para la posterior elección de la prueba estadística. Se han realizado diversos tests para comprobar la normalidad y homogeneidad de los datos. Concretamente, para comprobar la normalidad se han usado el test de Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov), el de Anderson-Darling y el de Shapiro-Wilk. Para comprobar la igualdad de las varianzas entre los grupos se han usado el test de Fligner-Killeen y el de Bartlett. Para la comparación de las variables de estudio entre los grupos (experimental y control) en el

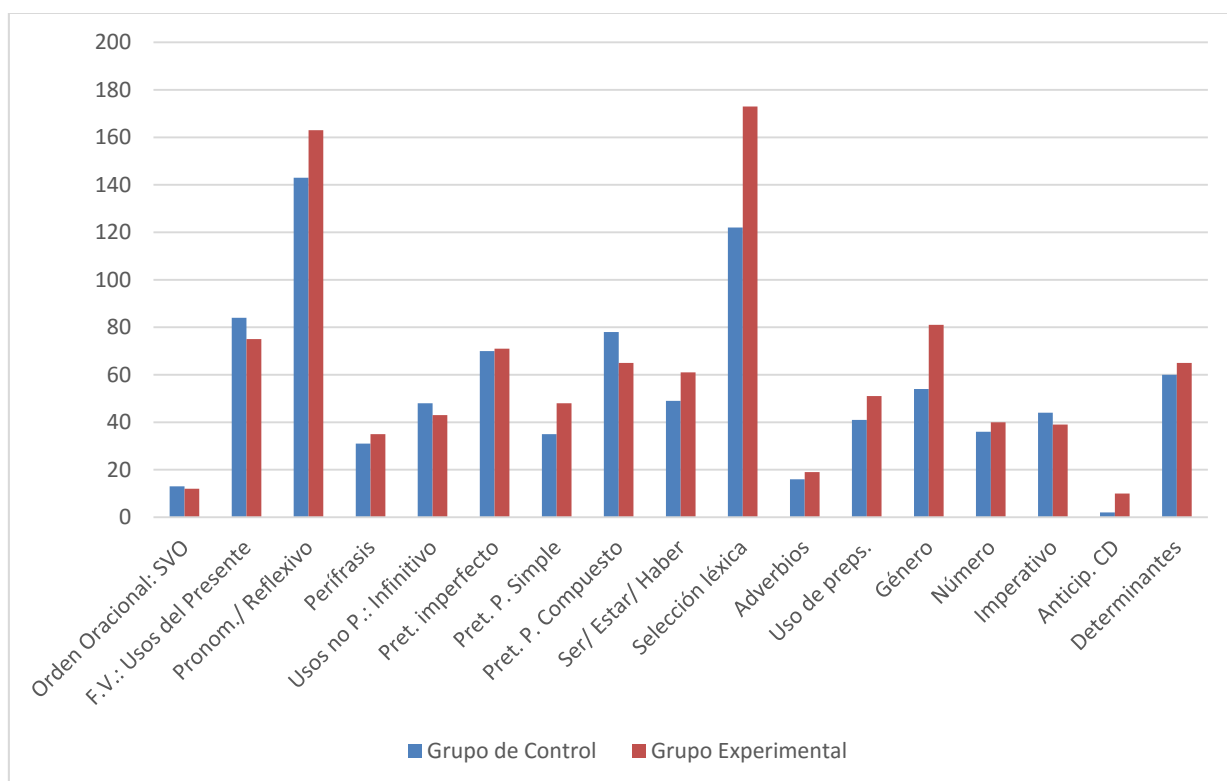
pre y post-test, se usaron, utilizamos pruebas paramétricas (ANOVA), cuando las variables son normales y homogéneas. En el caso de que las variables no fueran normales y/o no fueran homogéneas, se procedió a utilizar técnicas no-paramétricas (ANOVA no-paramétrico de rangos alineados). Para comparar las variables de estudio (FVRP, PIMP, PPC, SLEX y PRON) entre grupos (experimental y control) y tiempos de respuesta (pre y post-test), se ha comprobado primero si se cumplen los supuestos de las técnicas clásicas (normalidad y homogeneidad de varianza). Se comprobó que todas las variables no fueron normales, y las pruebas de homogeneidad indicaron que todas las variables (excepto PIMP) tampoco fueron homogéneas entre los grupos. Al no cumplirse los supuestos clásicos se aplicaron técnicas no paramétricas de comparación entre grupos y tiempos. Aunque las pruebas no paramétricas se puedan considerar menos fuertes y con mayor margen de error, en la disciplina de las Ciencias Sociales es habitual el uso de estas pruebas debido que en este campo, las investigaciones recurren a variables que no siguen las condiciones de parametricidad en relación al uso de varianzas similares, variables cuantitativas continuas o tamaño de las muestras. En el caso de no cumplir dichos criterios, se indica el uso de un nivel de significación del 5% y el programa R para la realización de los análisis estadísticos. Por eso, consideramos que los resultados obtenidos en las pruebas realizadas con válidos y no se deben al azar (Rubio y Berlanga, cit. por Masid, 2015: 268).

Por último, la prueba Chi-cuadrado indicó que no existieron diferencias significativas en la distribución de sexos para los grupos experimental y control ( $p=1$ ). Por lo tanto, los dos grupos presentaron la misma proporción de mujeres y hombres.

Resumimos a continuación las respuestas obtenidas para las preguntas que se realizaron en el capítulo 6 (punto 6.):

- PREGUNTA 1: ¿Cuáles son las dificultades gramaticales más altas del texto dialógico en alumnos sinohablantes de nivel A2?

Después de realizar el análisis previo coincidente con los errores cometidos en el pretest por el GC y el GE podemos determinar que las dificultades gramaticales con mayor frecuencia del texto dialógico en alumnos sinohablantes son las que siguen:



*Gráfico 3.: Gráfico de las frecuencias de las categorías más y menos relevantes en número de errores en el pre- test por el G.C y el G.E.*

Entre estas, destaca el uso de las formas pronominales y reflexivas, la selección léxica, el imperativo, los usos del presente y el orden oracional. En relación con otras categorías que no pertenecen al texto dialógico, podemos hablar de las categorías como el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. Las demás categorías no son especialmente altas.

De este hecho, se infieren varias conclusiones a nivel docente. Los alumnos sinohablantes proyectan sus dificultades en la gramática del texto dialógico, es decir, la gramática que más se proyecta en el aquí y ahora de la comunicación. No son grandes sus dificultades en relación con las categorías que puedan estar más unidas en su uso al apartado de la comprensión y expresión escritas. Cuando se trata de expresarse, el alumno sinohablante suele tener dificultad. Puede que culturalmente este hecho tenga bastante relación: el idioma castellano se vincula con culturas de tipo mediterráneo y latinoamericanas cuyas raíces se asocian a modos verbales y dialógicos indfectiblemente unidos a un aparato expresivo lleno de matices, significados y posibilidades. Puede ser que para el alumno sinohablante que empieza a estudiar la lengua española todo este aspecto le supere y le haga entrar en contradicciones culturales inconscientes que le hacen fallar en uno de los aspectos más esenciales del idioma castellano.



Al comenzar nuestro experimento recabamos varios comportamientos relacionados con estas causas (déficit en la expresión corporal, presencia del filtro afectivo, desconexión de la gramática dialógica con las situaciones comunicativas, etc.) que poco a poco pudimos ir superando. Una de las ideas concluyentes de nuestro estudio y que más podemos apreciar es que, sin miedo a caer en el error, sabemos cuál es la dificultad que ha de trabajarse con el alumno sinohablante para poder elaborar *proyectos de nativo* en cada uno de los discentes.

- PREGUNTA 2: ¿Hay algunas dificultades que son especialmente considerables? ¿Estarán relacionadas dichas dificultades con los elementos gramaticales asociados a la oralidad?

Se acepta la hipótesis como veraz. Como se comprueba gracias al gráfico anterior sí hay significación de errores en las categorías mencionadas. Se ha mencionado que las categorías asociadas directamente con los elementos gramaticales de la oralidad son: el uso de las formas pronominales y reflexivas, la selección léxica, el imperativo, los usos del presente y el orden oracional.

Como hemos expresado en el comentario de la PREGUNTA 1, no es casual que la mayor franja de errores se produzca en categorías relacionados con el modo dialógico. Nos hemos referido a las dificultades que el alumno sinohablante tiene en relación al aparato expresivo y dialógico del idioma castellano.

Creemos que, aunque nuestra experimentación se haya dado con alumnos sinohablantes, podrían suscribirse este tipo de errores en el nivel A1- A2 con pequeños matices según la nacionalidad de los sujetos.

- PREGUNTA 3: ¿Es el número de errores en cuanto al aprendizaje gramatical independiente del tratamiento desarrollado en la propuesta didáctica con representación teatral? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de errores del pretest y el número de errores del posttest en cuanto al aprendizaje gramatical?

La hipótesis alternativa que hemos planteado en esta pregunta es que el número de aciertos será mayor en el posttest que en el pretest y, por lo tanto, el número de aciertos sí

depende del tratamiento. Se confirma la hipótesis alternativa. En todas las categorías analizadas estadísticamente se produjo un receso de los errores (en el GE hubo mejora en las cinco categorías analizadas).

Por otro lado, de las cinco categorías analizadas, el GE fue mejor que el GC. En las categorías relacionadas con el pasado (Pretérito Imperfecto y Pretérito Perfecto Compuesto) el GC cometió menos errores, sin embargo el GE también mejoró respecto a sus resultados en el Pretest. En las categorías relacionadas con el texto dialógico (usos del presente, selección léxica y formas reflexivas y pronominales) el GE cometió menos errores de forma significativa, sobretudo en la categoría relacionada con las formas reflexivas y pronominales.

Como vimos en los puntos 6.10. y 6.11. los resultados entre pretest y posttest para todas las variables en los dos grupos confirmaron nuestra hipótesis alternativa. Recordamos en la siguiente tabla los resultados de las pruebas ANOVA que certifican este hecho:

Variable	dif control	dif experimental	p
FVPR	-0.0926	-0.149	<0.001
PIMP	-0.461	-0.0815	0.00618
PPC	-0.906	-0.281	0.0129
SLEX	-0.407	-1.11	0.0248
PRON	0.232	-0.631	0.0269

*Tabla 25. Resultados del ANOVA no paramétrico de rangos alineados para comparar las variables entre grupos y tiempos.*

Los resultados obtenidos mostraron que en todas las variables de estudio había diferencia estadísticamente significativa ( $p\text{-valor} < 0.05$ ) entre el número de errores cometidos en pretest y posttest entre el GC y el GE.

Por otra parte, hemos demostrado, a través de la estadística descriptiva, que la técnica de la representación dramática para contenidos gramaticales asociados con el texto dialógico es una herramienta fiable. En todas las categorías existió la mejora respecto a los resultados de los alumnos del GE al comenzar el experimento.

- PREGUNTA 4: ¿Es determinante el sexo de los participantes en un aprendizaje superior gracias a la técnica de representación?

La hipótesis nula planteada para esta pregunta es que el sexo de los alumnos no condicionaría en ningún modo la adquisición de los contenidos gramaticales asociados a la oralidad gracias a la representación. Se cumple la hipótesis nula (ver punto 6.10., Figura 6). No existen diferencias significativas entre los sexos de los participantes. Esto refleja que tanto chicos como chicas aprenden y participan de igual manera en el trabajo con la representación. Se intentó justificar la variante sexo en nuestro estudio con bases teóricas suficientes (ver 6.2.1.) pero, al ser un tema bastante delicado y que puede generar conflicto, queremos marcar un especial énfasis en que, como era de esperar, no hay diferencia en los resultados en función del sexo de los informantes.

- PREGUNTA 5: ¿Por qué la representación teatral no ha sido objeto de análisis para la estadística descriptiva en ELE? ¿Será posible que las técnicas teatrales hayan sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente considerable?

Se ha demostrado a través de los estudios investigados en ELE en torno a la representación teatral (ver Capítulos 2, 3 y 5) que un mínimo porcentaje de dichas investigaciones aplica la estadística descriptiva para sus estudios y, cuando se realiza, no se aplican estudios preexperimentales de comparación entre grupos. Ninguna de estas investigaciones aplica a sus estudios pruebas de estadística inferencial. Creemos que este aspecto tiene sus causas en diversos aspectos relacionados con la propia naturaleza de los recursos teatrales cuya preponderancia lúdica hace olvidar a los investigadores de ELE sus posibilidades como una técnica garante para la enseñanza de los contenidos gramaticales asociados con la oralidad. Es posible que el teatro no haya sido objeto de análisis para la estadística descriptiva en ELE por carecer de un diagnóstico previo, lo más preciso posible, de los errores de mayor incidencia en la oralidad dialógica ya que para iniciar el diseño y la aplicación de una nueva técnica didáctica basada en la representación es imprescindible un diagnóstico de los errores más frecuentes en relación con el tipo textual dialógico de los alumnos sinohablantes. Hasta ahora las técnicas de representación no han tenido el éxito esperado en el desarrollo de la competencia

gramatical, tal vez porque no se ha partido de dicho diagnóstico en relación con el texto y la textualidad. Nuestra investigación pretende terminar con el interrogante número 5 que nos hacíamos al principio de nuestro estudio: al ser uno de los primeros estudios en ELE donde se da la comparación de grupos en un experimento cuyo tratamiento es la representación teatral para contenidos gramaticales, creemos que se propiciará la creación de nuevos estudios de comparación de grupos en ELE cuyo tratamiento sean las técnicas teatrales.

- PREGUNTA 6: ¿Podemos crear una propuesta en la que la representación como técnica didáctica cuente con todos los elementos quinésicos, expresivos, comunicativos, psíquicos, imaginativos, lúdicos, etc. y a la vez favorecer el desarrollo y la adquisición de los contenidos gramaticales, en el marco de la textualidad dialógica?

La hipótesis planteada para esta pregunta es que la propuesta de la representación no podría integrar elementos de otras disciplinas por tener una importancia central la gramática y no poder prestar atención a otros elementos igualmente importantes en el texto dialógico. Se ha demostrado que esta hipótesis es válida. Las categorías no medidas como la pronunciación, el trabajo corporal, la expresividad del alumno, etc. se han desarrollado cualitativamente de manera proporcional en los alumnos del GE. Como hemos visto en las prácticas grabadas de varias de las escenas (ver Anexo IV- DVD), los resultados fueron positivos: los alumnos pudieron conjugar la destreza gramatical con el resto de las destrezas relacionadas con el texto dialógico. Los resultados cualitativos en los que se sostiene esta afirmación están presentes en 7.2. donde se puede comprobar todas las ventajas vinculadas a una técnica didáctica completa que cuenta con todos los elementos que inspiran esta pregunta. Las ventajas son muy numerosas y engrosan en las competencias marcadas por el MCER y el PCIC, además de otras que se detallan en el punto 7.2.

- PREGUNTA 7: ¿Será posible proporcionar al alumno una herramienta que, desde la suposición de que los contenidos relacionados con la oralidad siempre son más lúdicos que los relacionados con la gramática, aúne tanto las virtudes de una esfera como de la otra?

Esta pregunta viene a completar la pregunta 6 y se plantea como uno de los objetivos de la presente tesis. La hipótesis que se plantea radica en que se puede unir un enfoque lúdico con un enfoque gramatical sin que ninguna de las dos esferas se vea comprometida por la otra. Se da por válida esta hipótesis. Hemos comprobado cualitativamente el desempeño de los alumnos en una técnica didáctica que aunaba las dos esferas. Nunca se partió de lo lúdico como objetivo ya que la representación teatral es de por sí una técnica relacionada con la ludificación que se proyecta en prácticas como imaginarse ser otro, ejercicios dramáticos, ejercicios relacionados con las ciencias no verbales, etc. A los alumnos, simplemente, había que darles el trabajo de la seriedad gramatical que en nuestra experimentación hemos realizado. No solo se trataba de aprender un texto en relación a los contenidos lúdicos de la representación. Se trata de proporcionar a los alumnos un corpus claro de gramática dialógica que han de representar.

- PREGUNTA 8: ¿Podemos plantear una programación donde se presenten y se alcancen todos estos objetivos a través de unidades didácticas sistémicas que tengan como base el texto dialógico y técnicas relacionadas con la representación en ELE que pueda cumplir las expectativas de todos los estilos de aprendizaje?

La hipótesis para esta pregunta era que la representación teatral se puede plantear como centro de una programación total para ELE. Se cumple esta hipótesis. Como se ha comprobado, las unidades incluidas en el capítulo 6 (ver punto 6.5.5.) y en el anexo (Anexo II, pp. 215- 237) han resultado exitosas en una muestra de alumnos considerable. Por lo tanto, se puede plantear el uso de estas unidades y de la construcción de otras nuevas con la inclusión de nuevos apartados de forma explícita que estén relacionados con las subcompetencias de la competencia comunicativa (ver punto 1.3.2.1.). En el futuro, se abre la puerta a desarrollar nuevas unidades para analizar categorías del texto dialógico que no han sido tratadas en esta tesis por el factor tiempo y relacionadas con los componentes mencionados.

- PREGUNTA 9: ¿Puede constituirse la técnica didáctica de la representación en dicha herramienta?

Esta pregunta de investigación resume la importancia de la técnica de la representación en ELE en relación a todas las preguntas de investigación. La hipótesis

presentada suponía que esta técnica sí podía ser exitosa aunque fuera un recurso infravalorado en la clase de ELE (ya hemos apuntado las posibles causas de ello en los capítulos 2 y 3). Podemos decir satisfactoriamente que la hipótesis se cumple. Hemos conseguido aportar a la técnica de la representación en ELE el aparato de aprendizaje constructivista que, a nuestro juicio, faltaba en este recurso. La enseñanza de la gramática del texto dialógico a través de unidades sistémicas otorga sentido a una herramienta que lo tenía y lo tiene todo para potenciar clases en LE con un corte de aprendizaje gramatical duradero. Como apuntamos antes, sin desdeñar ninguno de los procesos no verbales, de memorización, juego, etc. en los que se ve envuelto el texto dialógico en su representación.

## **7.2. Discusión sobre los resultados cualitativos del experimento**

Gracias a las grabaciones que pudimos realizar de las escenas que los alumnos realizaron durante la experimentación, podemos acudir a una fuente fiable (ver Anexo IV- DVD) para reafirmarnos en los logros cualitativos de nuestro experimento relacionados con las ventajas y capacidades que vimos reflejadas en los capítulos 2 y 3.

Se realizaron en el aparato experimental diversos ensayos de todas las disciplinas teatrales, no verbales y lingüísticas (incluidas en el Capítulo 1) para completar la mejora del texto dialógico antes de su representación. Era esencial dicha práctica para intentar acercar al alumno sinohablante al concepto de la *personalidad lingüística* explicado en 1.4.

En estas grabaciones se pueden ver reflejadas las ventajas de las técnicas teatrales asociadas a la representación en la mejora de las siguientes competencias:

- No verbales: el desempeño de los alumnos en cuanto a su aparato físico es visible, muchos de ellos jamás habían practicado el uso de la palabra junto al de su cuerpo en ELE. En varios de los casos, una gran desinhibición fue manifiesta. Los alumnos intentaban imitar en diversos momentos los gestos que tenían relacionados a típicos comportamientos del aparato no verbal de los hablantes nativos españoles. En referencia a las ciencias no verbales como la Kinésica o la Paralingüística, existían pocas similitudes entre la cultura china y la española. Sin embargo, podemos decir que en sus representaciones los alumnos supieron adaptarse al canon mediterráneo hispano. Además, entre los estudiantes surgió

una especial confianza en cuanto a su comportamiento no verbal en la forma de relacionarse unos con otros. La libertad de movimiento en cuanto a la expresión de sus ideas, saludos, etc. fue un hecho factible gracias a la representación.

- Fonética, fonológica y prosódica: son varios los ejercicios de pronunciación y de corrección fonemática los que se realizaron previamente a la representación de las escenas como se aprecia en el Anexo IV- DVD. Gracias a estos ejercicios, la precisión y corrección en cuanto a la pronunciación de los tonemas fue clara en los alumnos del grupo experimental que participaron en el experimento. Algunos de los ejercicios prácticos fueron: decir el texto cantando, con diferentes estados de ánimo, diferentes profesiones (haciendo referencia a cómo diría el texto un militar, un niño, un abuelo, etc.)<sup>120</sup>, bailando (con diferentes estilos como el *moon Walker* de Michael Jackson, flamenco, etc.), estados físicos (borracho, nervioso, etc.), diferentes velocidades en la dicción (rápido, lento, como si tuvieran un chicle en la boca, etc.), etc. Esto hacía que los alumnos no tuvieran una fijación completa en la pronunciación que pudiera hacerles producir más errores, sino un enfoque más completo en cuanto a la emisión del mensaje a través del cuerpo, el gesto, la palabra, la entonación y el equilibrio de ritmo y compás.
- Memorística: el trabajo con la memoria hizo que los alumnos tuvieran más éxito en la prueba posttest que los alumnos del GC. Como práctica final, se pedía a los alumnos que memorizaran el texto. En la mayor parte de las escenas los alumnos no necesitaban el texto para representarlo, aunque siempre existía alguna excepción.
- Las competencias específicas, vistas en 1.3.2.3., que se activan a través de la representación eran:
  - la gramatical: la propuesta central de nuestra experimentación se basa en la adquisición de esta

---

<sup>120</sup> En este sentido, se acercó a los estudiantes conceptos relacionados con su esfera cultural. En China hay una moda actual de calificar a los jóvenes en cuanto a diferentes estratos sociales. Algunas de estas etiquetas son:

- *2- B*: se dice de los jóvenes que hacen tonterías de una manera encantadora. No son vistos siempre como “tontos” en el sentido negativo, sino como “juguetones” o “locos”.
- *Bai Fu me*: es un término que en China designa a la mujer blanca, rica y bella. Su sinónimo masculino es *Gao fu shuai*.
- *Diao Si*: se dice del joven adicto a internet que no tienen ni poder ni dinero ni, a veces, respeto hacia ellos mismos.
- *Wen Yi*: se dice del joven cuya totalidad de comportamientos siempre tienen un matiz artístico. Les suele gustar la fotografía, tomar el café con el dedo meñique hacia arriba, escriben poesía, etc.
- *Butong*: es el joven normal que no tiene ningún aspecto por el que sobresalga.

subcompetencia. Es por ello que se han creado varias unidades didácticas en pos de la mejora de los contenidos gramaticales asociados a la oralidad.

- la sociolingüística: las expresiones lingüísticas estudiadas en las unidades hacen referencia a diferentes contextos de uso, en los que se han dado factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. La intención comunicativa y las convenciones de interacción, fueron practicadas en el trabajo de representación de cada uno de los textos. Las normas de cortesía, los saludos, las formas de tratamiento, las expresiones de sabiduría popular (como los refranes o los modismos), o las diferencias de registro fueron analizadas desde un punto de vista práctico como se puede confirmar en el visionado de los vídeos.
- la discursiva: por estar dentro de las competencias pragmáticas, se enseñó al alumno estrategias como el turno de palabra, la flexibilidad ante las circunstancias, el desarrollo de descripciones y de narraciones, la coherencia y la cohesión dentro del discurso dialogado como del discurso escrito, etc.
- la estratégica: esta competencia hace referencia a la fusión de los recursos verbales y no verbales en la emisión del mensaje comunicativo. Comportamientos verbales que hacen que fluya la comunicación, por ejemplo, saber utilizar las manos en apoyo del discurso verbal del interlocutor, saber asentir cuando hay que hacerlo según las convenciones sociales, etc. son potenciados en el desarrollo de las distintas representaciones.
- la sociocultural: se puede apreciar que cada uno de los textos pertenecientes a las unidades parte de la elección



de entornos típicamente españoles. Siempre se ha pretendido trabajar con situaciones que culturalmente les sugirieran a los alumnos episodios relacionados culturalmente con esta competencia.

- la léxica: conocimiento del vocabulario de una lengua se ha desarrollado a través del marco textual. Cada uno de los textos potenció la relación de las categorías gramaticales con campos semánticos que tuvieran relación.
- la pragmática: se ha defendido la idea de cómo plantear la Pragmática desde la base de una técnica de representación del texto dialógico en 1.2.4. Creemos que se han conseguido los objetivos comentados en dicho epígrafe: la ejecución de una Pragmática al servicio de los actos de habla, analizada previamente para un desarrollo efectivo de la misma, fijándonos en las normas de cortesía, coherencia y cohesión del discurso, etc.
- la funcional: la interacción entre los hablantes, la continuidad, finalidad y precisión y fluidez oral se ponen de manifiesto en las muestras grabadas en el Anexo IV-DVD. Las microfunciones y macrofunciones han sido aspectos integrados en la representación experimental.
- la fonológica: la percepción y producción de unidades de sonido, de los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, de la composición fonética de las palabras (sobre todo atendiendo a la estructura silábica de las palabras en la lengua española), y de la prosodia y a la reducción fonética, como se aprecia en los vídeos de ensayo, han sido desarrolladas en las prácticas de representación.
- la ortográfica y la ortoépica: la destreza y conocimiento en la producción y en la percepción de los símbolos que constituyen un texto escrito; y la destreza para articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita;

fueron aspectos cualitativos potenciados en nuestro experimento.

El marco textual del que se acompaña la representación como técnica didáctica refuerza el progreso de estas competencias. Todos los textos vinculados a las unidades didácticas de la experimentación fueron determinantes para estos avances.

Además de todos estos beneficios, no podemos dejar de mencionar el carácter inaugurador de nuestro estudio no solo por ser una investigación con estadística descriptiva e inferencial en comparación de grupos, sino por el valor de nuestra experiencia en el apartado cualitativo por suponer nuestro estudio un compendio de lo que se puede hacer con el teatro y las técnicas dramáticas en la clase de ELE. A través de los diferentes capítulos y sobre todo por lo relacionado con el aparato práctico de nuestra investigación, hemos presentado las diferentes posibilidades de la técnica didáctica de la representación en la clase de lenguas extranjeras.

Por otra parte, y no de menor importancia, también conseguimos uno de los objetivos cualitativos con los que comenzaba nuestra investigación. Pudimos ser artífices en un cambio de los alumnos relacionado con la personalidad lingüística (ver 1.4.). Nuestros alumnos empezaron a dejar de ser estudiantes sinohablantes de ELE para empezar a convertirse en *proyectos de nativo* –con todo el idioma que aún les quedaba por atesorar– en relación a las diversas competencias marcadas en este epígrafe. De forma cualitativa empezaron a comportarse más como proyectos de nativos que estudiantes de una lengua extranjera: por sus movimientos en las situaciones sociales, sus microexpresiones, su modulación en las diferentes entonaciones que el español como lengua les proponía, etc.

Los miedos relacionados con su comportamiento físico proyectado hacia la modalidad dialógica fueron quedando atrás conforme la experimentación avanzaba y esa cota de libertad que todo idioma, cuando es aprehendido, otorga, fue una conquista efectiva para los alumnos que participaron en el experimento. Por supuesto, empezaron en nuestras clases alumnos algo cohibidos para salir de nuestras clases alumnos con una total confianza de su competencia comunicativa en ELE.

Nuestro trabajo presentado en estas líneas basa su originalidad en la falta de estudios que prueben cualitativamente – y cuantitativamente– el valor del teatro en las clases de ELE. El campo de la Lingüística Aplicada en base a la representación teatral en ELE es

un campo fértil del cual todavía se ha de extraer mucho más trabajo y nuevas investigaciones.

### 7.3. Comentario sobre los vídeos en el Anexo IV- DVD

En este epígrafe comentaremos específicamente algunos de los archivos que se adjuntan en el Anexo IV- DVD.

Pasemos a analizar ciertos rasgos de la experiencia de *Espachina*, grupo de teatro de alumnos chinos formado en el año 2012 que realizó la obra inédita *Mis primeros meses en Madrid*. Brevemente nos hemos referido a esta experiencia en 1.4.3. (p. 65). La obra de teatro fue realizada por 42 alumnos de nivel A1- A2 después de tres meses de estancia en Madrid. Estos alumnos se corresponden con el mismo curso en el que hemos realizado la experimentación y surge como germen de nuestra investigación. En un principio, antes de escribir la obra, pedí a todos los alumnos que escribieran un pequeño texto dialógico en el que sucediera un episodio o anécdota cuyo argumento fuera el contraste y diferencia cultural entre China y España. Con estos textos y algunas ideas relacionadas con el contraste entre estas dos culturas, escribí ocho skecthes<sup>121</sup> en los que se encontraban varias de las diferencias a las que se enfrentan los alumnos sinohablantes cuando llegan a España. Los temas escogidos en cada uno de los skecthes incluyen los contenidos del inventario propuesto por el PCIC para los niveles de referencia del A1- A2. Los siguientes conceptos fueron ampliamente recogidos en los skecthes según las directrices marcadas por el IC:

- Gramatical: uso de los presentes regulares e irregulares, las perífrasis, el pretérito perfecto, uso de la marca de género, uso de la marca de número, tipos de sustantivo y adjetivos calificativos, oraciones comparativas, el artículo definido e indefinido, el artículo lo como complemento directo, el artículo le como complemento indirecto, los demostrativos, los posesivos, los tipos de cuantificadores en los niveles A1 y A2, los pronombres personales, relativos exclamativos e interrogativos, los adverbios y algunos tipos de locuciones adverbiales, el imperativo, la oración simple y algunos tipos de oración subordinada.

---

<sup>121</sup> Los nombres de los skecthes son: En mi piso, Por la calle, De fin de semana, Internet, En los deportes, En el restaurante, En clase y En el aeropuerto.

- Pronunciación: el modo normal de pronunciación, el grado de tensión del español, las vocales y sus diferencias, la base articulatoria de la sílaba, etc., la entonación y los diferentes tonemas utilizados para la interrogación, la exclamación y las diferentes actitudes que se asocian a los diferentes tipos de tonemas, la extensión de las unidades melódicas del español, la comparación de la pronunciación y entonación entre el chino y el español, algunos conceptos relacionados con las variedades del español de América, la identificación y producción de los patrones melódicos relacionados con las estructuras sintácticas básicas y con la entonación enunciativa, interrogativa, exclamativa (principio, cuerpo y finalidad de las unidades enunciativas, interrogativas y exclamativas), la sílaba, el acento, la identificación del acento léxico con valor fonológico (*caso/ casó*), el ritmo, las pausas y el tiempo, los fonemas y sus variantes, la correspondencia entre grafía y fonemas, etc.
- Ortografía: el abecedario, el nombre de las letras, el uso de las vocales, de las mayúsculas y de las minúsculas, las siglas, los tipos de puntuación, las letras y su correspondencia fonética con su no correspondencia gráfica, etc.
- Funciones: apartado especialmente importante en la experiencia Espachina pues se trabajó todo el abanico de funciones que marca el IC como fueron la identificación, dar y pedir información, pedir confirmación, confirmar, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, valorar, expresar aprobación y desaprobación, expresar acuerdo y desacuerdo, etc.
- Tácticas y estrategias pragmáticas: mantenimiento del referente y del hilo discursivo, marcadores del discurso, principales deícticos, desplazamiento del orden de los elementos oracionales, el valor ilocutivo de los enunciados interrogativos, la expresión de la negación, los principales rasgos de la modalización (entonación, elementos suprasegmentales, etc.), y la conducta interaccional con base a la cortesía verbal atenuadora.
- Géneros discursivos y productos textuales: sobre todo en relación a la escritura de las propias escenas y los géneros textuales y discursivos que se derivan de la práctica de Espachina y a los tipos de lectura –analizados en 5.5.- (pequeños textos dialógicos, textos narrativos, cartas, billetes, biografías, conversaciones informales cara a cara, conversaciones telefónicas, anuncios publicitarios, horóscopo, etc.)

- Nociones generales: (relacionadas con el apartado léxico) existencia, no existencia, presencia, disponibilidad, medidas, movimiento, localización en el tiempo, etc.
- Nociones específicas: (relacionadas con el apartado léxico) con detenimiento y profundo análisis y en relación con el contexto gramatical se trabajó en cuestiones relacionadas con el cuerpo, las acciones que se realizan con el cuerpo (verbos reflexivos como lavarse, peinarse, vestirse, etc.), sensaciones y percepciones físicas (tener frío, tener calor, etc.), carácter y personalidad, sentimientos y estados de ánimo, identidad personal, relaciones personales, alimentación (legumbres, frutas, verduras, carnes, pescados, etc.), educación (lenguaje en el aula, internet, etc.), trabajo (profesiones, cargos, actividades laborales, etc.), ocio (espectáculos, deportes, etc.), información y medios de comunicación (televisión, radio, entrevista, etc.), la vivienda (tipos de vivienda, búsqueda de piso, partes de la casa, electrodomésticos, etc.), servicios (Correos, Ave, etc.) compras y supermercado (alimentos de primera necesidad, ropas, tiendas, etc.), salud e higiene, viajes (búsqueda de paquetes turísticos, léxico adecuado, etc.), transportes (tipos, precios, etc.)
- Referentes culturales: la geografía física (el clima, las particularidades geográficas, etc.), la población (minorías étnicas, tribus urbanas, etc.), gobierno y política (formas de gobierno, principales partidos políticos, etc.), organización territorial y administrativa (comunidades autónomas, formas de autogobierno, etc.), economía e industria, medicina y sanidad, educación (bachillerato, selectividad, universidad, etc.), religión, historia de España (acontecimientos importantes en el país de la historia antigua y reciente), personajes españoles famosos de la cultura y de otros ámbitos, productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.), arquitectura y artes plásticas.
- Saberes y comportamientos socioculturales: identificación personal, unidad familiar, calendario (festivos y días especiales), comidas y bebidas, educación y cultura, trabajo y economía, hábitos y aficiones, etc.
- Habilidades y actitudes interculturales: empatía, regulación de los factores afectivos, control del filtro afectivo, tolerancia a la ambigüedad, respeto y admiración por las diferencias culturales, asimilación de los saberes culturales, curiosidad, apertura, interacción y mediación cultural, etc.

- Procedimientos de aprendizaje: control y reflexión sobre los métodos de aprendizaje, dosificación, control del estrés por aprendizaje, activación de la motivación intrínseca para el aprendizaje de la nueva lengua, los desafíos que conllevan aprender una nueva lengua, etc.

La estructura de cada sketch se componía de un narrador que introducía y finalizaba con su comentario la escena y de cuatro estudiantes que interpretaban la historia.

En cada uno de los sketches podemos comprobar como la máxima que introdujimos en el punto 1.4. sobre la personalidad lingüística se cumple considerablemente. Los alumnos “han dejado” de ser chinos para convertirse en *proyectos de nativo* gracias a

- Su comportamiento físico: en relación a las expresiones y micro- expresiones de su cara, a su comportamiento físico en relación al cuerpo (aspavientos, formas de andar, descenso de la burbuja de distancia entre los hablantes, etc.).
- Su comportamiento relacionado con los elementos suprasegmentales, la pronunciación, y la entonación: los alumnos han dejado atrás la entonación neutra con la que suelen expresarse y han empezado a trabajar con los elementos suprasegmentales, la entonación y la pronunciación que les conduce a su yo nativo. Este campo está indefectiblemente unido al comportamiento físico tanto en cuanto la expresión corporal puede conllevar determinados tipos de tonemas, modalidades enunciativas, interrogativas o exclamativas, etc.
- Su memoria para ELE: no es lo mismo memorizar en la L1 que en una LE. Hemos analizado en 1.1.1. qué tipos de memoria se practican con el teatro para el aprendizaje de ELE. Todos los tipos que describimos en el apartado anterior fueron puestos en ejecución con la experiencia Espachina.
- Incremento de la motivación y la confianza: los alumnos consiguieron expresarse y comprender el sentido utilitario de la lengua en la práctica. Cuando un alumno sinohablante se ve capaz de conquistar las cotas de libertad que un idioma tan distinto cultural, gramatical, expresivo, etc. supone, su autoestima en referencia a su reflejo en la sociedad como ser humano incrementa de forma muy considerable.
- Descenso del filtro afectivo: este punto se une al anterior. Los alumnos vincularon sentimentalmente el nuevo idioma a una esfera de juego, de atrevimiento, de confianza y de ludificación difícil de lograr con otra técnica didáctica diferente a la representación teatral. Además de todas las virtudes que se consiguieron en referencia a los sentimientos de los alumnos, se consiguió la creación de un grupo

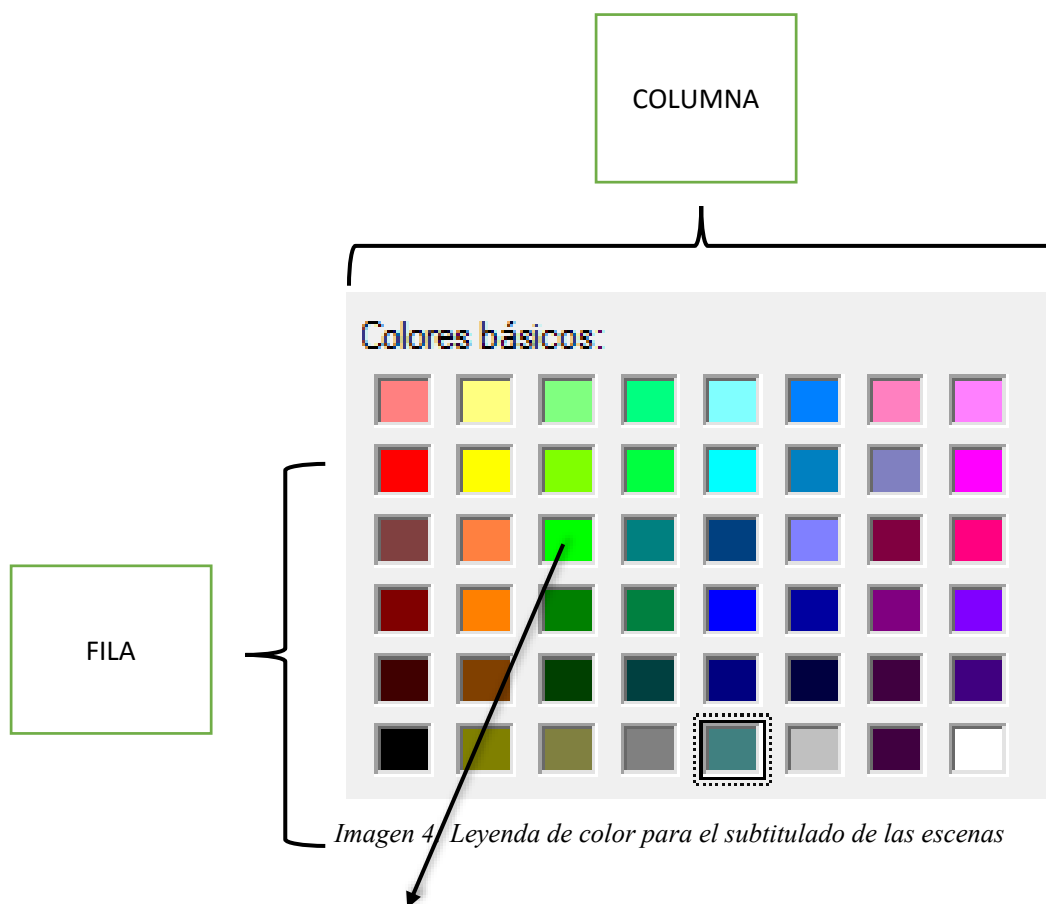
entre los alumnos en los que la confianza y la fuerza del grupo fueron la tónica habitual paralela al tiempo que duró la experiencia.

- Deshinbición en la nueva lengua y en su relación con el mundo que les rodea: podemos decir que nuestros alumnos alcanzaron y sobrepasaron sus límites relacionados con la timidez tanto en la lengua como en su comportamiento social.
- Todas las ventajas que se asumen para las técnicas teatrales: en el punto 2.5. describimos todas las ventajas relacionadas con la representación teatral y otras técnicas para la esfera LE. Podemos defender que todas ellas estuvieron presentes en la experiencia Espachina.

Los textos de esta experiencia se encuentran en el Anexo III, pp. 245- 264.

Las otras escenas del Anexo IV- DVD (“Usos de presentes. 1”, “Usos de presentes. 2”, “Usos de presentes. 3”, “Usos de presentes. 4” y “Usos de presentes. 5”) fueron realizadas en parejas excepto dos escenas que se hicieron en trío (la número tres y la número cinco) y cuyos títulos son, respectivamente *Faltar a un compromiso*, *El viaje que viene*, *Una tarde en la cafetería*, *Un billete bonito y barato* y *Merengues y culés*. En estas escenas se incluye la gramática de las unidades 4 y 5 (ver cuadro de la programación del experimento en Anexo II, pp. 238- 239): los diferentes usos de los presentes, los diferentes tiempos verbales del indicativo cuyos usos se corresponden con la esfera temporal del presente, la interjección (tanto expresiva como apelativa), los conectores textuales, las perífrasis modales y algunas categorías relacionadas con la exclamación, la interrogación y algunos actos verbales relacionados con la modalidad dialógica como el imperativo compuesto con valor contrafáctico, los imperativos lexicalizados y retóricos, las oraciones desiderativas y exhortativas, la partícula de señor para el insulto, las preguntas eco, diferentes tipos de fraseología, refranes, etc.

Todas las categorías gramaticales relacionadas con esta escena están subtítuladas con diferentes colores:



USOS DE PRESENTES (VERDE, FILA 3, COLUMNA 3)

INTERJECCIÓN (AZUL, FILA 5, COLUMNA 5)

USOS DIALÓGICOS EXCLAMATIVOS (ROJO, FILA 2, COLUMNA 1)

USOS DIALÓGICOS INTERROGATIVOS (NARANJA, FILA 5, COLUMNA 2)

CONECTORES (FILA 8, COLUMNA 8)

IMPERATIVOS (FILA 1, COLUMNA 6)

FRASEOLOGÍA (FILA 8, COLUMNA 2)

PERÍFRASIS (FILA 8, COLUMNA 5)

Las escenas “Formas Reflexivas y Pronominales 1”, “Formas Reflexivas y Pronominales 2” y “Pasados 1”, asociadas a la gramática de las unidades 1, y 2 se corresponden con la siguiente leyenda:

FORMAS PRONOMINALES Y REFLEXIVAS (AMARILLO, FILA 2, COLUMNA 2)

PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (AZULADO, FILA 8, COLUMNA 5)

PRETÉRITO IMPERFECTO (VERDOSO, FILA 8, COLUMNA 2)

En estas escenas se puede comprobar todos los epígrafes que hemos marcado en la experiencia de Espachina con diferencias en la gramática que hemos adjuntado.





## CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

Al comienzo de esta investigación se planteó la posibilidad de enseñar gramática en ELE de una forma efectiva a través de la técnica didáctica de la representación teatral. El objetivo fundamental de nuestra investigación era el de demostrar que la representación es un recurso cuantitativa y cualitativamente válido para la enseñanza gramatical. La tarea implicaba determinar, a través de un análisis previo de errores, su tipología y su frecuencia, destacando los más frecuentes en relación con los contenidos gramaticales asociados a la oralidad, tanto de comprensión como de expresión. En virtud de sus resultados, sería posible plantear el objetivo de propuesta y diseño de varias unidades didácticas centradas en el texto dialógico para probar a través de un tratamiento pre experimental la validez de la premisa central.

Esta investigación se divide en tres partes: I. *Marco teórico*, II. *Metodología* y III. *Discusión de resultados y Conclusiones*. Los objetivos iniciales propuestos fueron cuatro. En la Parte I, hemos cumplido con los objetivos 1 y 2; y en la Parte II, con los objetivos 3 y 4. En la Parte III se han referido los resultados obtenidos (capítulo 7) y dedicamos este capítulo final a presentar las conclusiones extraídas en relación con los objetivos, el alcance y las limitaciones de este estudio y las posibles líneas de investigación futuras.

### OBJETIVO 1:

- 1- Frente a la postura que define la dramatización como recurso superior al teatro por considerar este último de naturaleza “mecánica” y no aprovechable desde un punto de vista didáctico, esta investigación se presenta como una refutación a estas opiniones. Creemos en la revalorización de la representación como técnica didáctica por contener en su naturaleza la práctica de la dramatización, y superarla. El teatro/ representación, por vincularse al texto dramático – dialógico- posee todas las ventajas que el marco de la textualidad ofrece en la enseñanza de LE. Por eso y otros factores que explicaremos, consideramos más completa la representación como recurso didáctico que la dramatización. Esta investigación pretende dar el lugar que merece a la representación como técnica didáctica en ELE.

En el *Marco Teórico* (Parte I), se ha justificado la inexactitud sobre la primacía de la dramatización en contra de la representación por considerar al primer recurso didácticamente más válido que la representación. Se han considerado las diferencias entre uno y otro y se ha llegado a la conclusión de que la representación contiene dramatización cuando la representación se explota de una manera adecuada en el aula de LE. Se han repasado las ventajas de las técnicas dramáticas asociadas a la representación que involucran tanto las capacidades que se dan con la dramatización como con la representación. Finalmente, se concibe la representación como un recurso superior frente a la dramatización por suponer la primera una mayor fijación de los contenidos gracias a recursos como la memorización, la repetición, los ensayos, el trabajo grupal, etc. El Objetivo 1 se ha cumplido.

#### OBJETIVO 2:

- 2- Demostrar que la representación como técnica didáctica puede ser el eje vertebrador de toda una programación para ELE a través de unidades didácticas sistémicas centradas en el texto dialógico donde se puedan trabajar contenidos relacionados con otras subcompetencias de la competencia gramatical como las competencia léxica, la escrita, la ortoépica, etc.

En el CAPÍTULO 1 se han relacionado las competencias clave del hablante de LE con la representación como técnica didáctica. Se sugiere que se puede plantear una programación de un curso de ELE en referencia a todos los niveles a través de las unidades sistémicas planteadas y los cuadros de programación incluidos en el Anexo I (ver Anexo I, pp. 6- 12). Como se ha demostrado en el análisis estadístico, las unidades didácticas centradas en el texto dialógico han tenido éxito de una forma cuantitativa y cualitativa. El Objetivo 2 se ha logrado.

#### OBJETIVO 3:

- 3- Demostrar que la representación como técnica didáctica es una herramienta válida para la enseñanza de contenido gramatical. No se ha garantizado en los diversos estudios de aplicación de la representación como técnica didáctica en ELE la valía de este recurso en la enseñanza- adquisición de los contenidos

gramaticales. Se parte siempre del supuesto de que la representación refuerza la competencia comunicativa y diversas subcompetencias. Sin embargo, esta suposición suele adscribirse a razonamientos de tipo cualitativo y subjetivo por identificarse nuestra disciplina con el ámbito de las Ciencias Sociales. Tenemos el afán de demostrar que no solo cualitativamente la representación es una técnica didáctica de garantía y efectividad en ELE.

En la *Metodología* (Parte II), en cuanto al planteamiento de las unidades didácticas y el análisis de resultados, se ha demostrado que de una manera cuantitativa la representación es una técnica didáctica válida para la enseñanza- adquisición de contenidos gramaticales. Cinco fueron las categorías que formaron parte del estudio descriptivo y referencial: en tres de ellas (Usos de Presentes, Formas Reflexivas y Pronominales, Selección Léxica) el GE tuvo más éxito que el GC, en las otras dos (Pretérito Perfecto Compuesto y Pretérito Perfecto Compuesto) el GC fue superior pero el GE mejoró significativamente. El análisis estadístico tras nuestra intervención garantiza la valía del tratamiento para la enseñanza de contenidos gramaticales a través de la representación como técnica didáctica. El Objetivo 3 se ha logrado.

#### OBJETIVO 4:

- 4- Para poder demostrar que la representación es un recurso válido se presenta un diagnóstico previo y preciso de los errores que pueda cometer una muestra representativa de la población. Hasta ahora las técnicas de representación no han sido consideradas en el desarrollo de la competencia gramatical tal vez por no haber partido de dicho diagnóstico en relación con el texto y la textualidad.

En el CAPÍTULO 6 se ha analizado el diagnóstico previo mediante la prueba pre- test a alumnos sinohablantes de nivel A2 que contenía la mayoría de los ítems en los que este tipo de alumnado con este nivel falla. Creemos esencial haber partido en la experimentación de este tipo de diagnóstico para hacer factible la experimentación a través de la representación para contenidos gramaticales. Consideramos que la representación como técnica didáctica no ha sido objeto de estudios pre-experimentales

con grupo de control y grupo experimental en ELE por la ausencia de un diagnóstico que permitiera verificar los resultados de una manera cuantitativa. El Objetivo 4 se ha logrado.

En función de estos 4 objetivos, comentaremos el desarrollo de nuestra tesis. El primer paso, desarrollado en el CAPÍTULO 1, consistió en el análisis de la especificidad del texto teatral como texto dialógico y como unidad didáctica significativa, en todas sus dimensiones: teatral, lingüística, comunicativa, de las ciencias no verbales, pragmática, etc. En este capítulo se plantearon las posibilidades teatrales, no verbales y lingüísticas de la representación del texto teatral a veces soslayadas en la clase de ELE. El objetivo principal del capítulo era el de mostrar todas las ventajas y funciones que se ejecutan, desde las disciplinas teatral, no verbal y lingüística, gracias a la representación como técnica didáctica.

Fueron varias las suposiciones y las evidencias de las que partíamos a comienzos del presente estudio y que inspiraron las preguntas y las hipótesis de investigación. En primer lugar, se intuía la mayor presencia en el aula de LE de diversas modalidades de la técnica didáctica de la dramatización en contraposición a la de representación del teatro como texto dialógico en toda su complejidad -como atestiguan los estudios analizados en los capítulos 2 y 3- por la creencia generalizada entre profesores, y confirmada a través del análisis de manuales y programas, de que el primer recurso es más didáctico que el segundo. Podría hablarse en cierto modo de un tópico o prejuicio que esperamos haber contribuido a desterrar con la evidencia de los datos y del análisis. En segundo lugar, el análisis de los estudios y las investigaciones en relación al uso de las técnicas de dramatización y representación teatral en ELE revela que generalmente estos estudios se limitan a la presentación de actividades, a propuestas con recogida y valoración de datos de una forma solo cualitativa y, por tanto, más subjetiva en relación a la intuición personal de las experiencias, los acontecimientos positivos vividos en el aula, el carácter lúdico deseable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

En el CAPÍTULO 1 planteamos que se puede desarrollar un enfoque integral de los elementos quinésicos, expresivos, comunicativos, psíquicos, imaginativos, lúdicos, etc. dentro de una técnica de representación dramática. En el tratamiento se pudo comprobar la facilidad de integrar estos elementos que tuvieron un gran éxito en la aplicación de los contenidos gramaticales del texto dialógico. Al referente lúdico que siempre

proporcionan dichas técnicas se pudo añadir la base gramatical de aprendizaje que dio la seriedad necesaria que todo tratamiento experimental necesita.

En este mismo capítulo se incluyeron las competencias que se pueden trabajar a través del texto dialógico potenciando la posibilidad de crear diversas unidades didácticas sistémicas en base a la representación. Tanto en los Anexos I y II como en el capítulo 6 (ver punto 6.5.5.) se ofreció para futuras prácticas docentes ejemplos de estas unidades. Por ello y todo lo mencionado anteriormente, podemos decir que la técnica de representación es una propuesta que garantiza la adquisición de dichos contenidos.

En los capítulos segundo y tercero se profundizó en las diferentes técnicas teatrales de la dramatización y de la representación teatral, desde sus orígenes, recogiendo las diversas prácticas que se han realizado en la esfera ELE.

En primer lugar, en el CAPÍTULO 2 se definió la dramatización, desde un enfoque general, atendiendo a las diferencias etimológicas del término, diferenciándolo del recurso teatro/ representación y planteando un breve panorama histórico de la implementación de la dramatización en el aula. Se explicó el término de dramatización en el aula según las aportaciones de Eines y Mantovani (2008), Torres Monreal (1996), etc. y se desarrollaron las prácticas realizadas con la dramatización en diversos campos relacionados: el juego de rol (*role play*) a través de la metodología de Di Pietro (1987), las simulaciones, la improvisación, la dramatización y la expresión corporal (con mímica, actividades de precalentamiento, etc.), los juegos interactivos y la dramatización para potenciar aspectos prosódicos. Por último, se detallaron las ventajas y capacidades que se ponen en práctica con la dramatización desarrollando el concepto de estrategias de aprendizaje gracias a las aportaciones de Vigotsky (1978), Karbowska (1984), Arroyo (2003), Ashton- Hay (2005) o Regueiro (2014).

En el CAPÍTULO 3 se analizó la representación como técnica didáctica en ELE presentando una defensa del término frente a las teorías que minimizan su impacto didáctico en el aula en contraposición a la dramatización. Se incluyeron varias estructuras posibles para la realización del taller de teatro como las presentadas por Cuesta Estévez (1996), Martínez Cobo (2007), Hidalgo (2012) o Moyano (2014); los requisitos de las obras de teatro para ser representadas en ELE y en cualquier LE con estudios como los de Landy (1982), Torres Núñez (1996), Robles (2007) o Calderón de la Barca Fernández (2015), así como los criterios para realizar una representación. Por último, se indicó una variada relación de las muestras en ELE en las que se desarrolla la técnica de la representación tanto fuera como dentro de España con ejemplos como *Escena Erasmus*

de la Universitat de València o el Festival Internacional de Teatro Escolar en Español, a través del Programa de Secciones Bilingües en países del centro y del este de Europa.

En el CAPÍTULO 4 se desarrollaron las competencias de todo profesor de ELE a lo largo de su camino profesional gracias al documento realizado por el Instituto Cervantes (2012), con la dirección de Moreno Fernández. La representación como técnica didáctica se puede integrar como un recurso que potencia todas las competencias del profesorado. Por último, se incluyeron estudios que defienden una necesaria formación del profesorado en técnicas dramáticas.

En el CAPÍTULO 5 se presentaron los distintos usos para el texto dialógico que se han realizado en ELE sin representación. El objetivo de dichos estudios era potenciar el desarrollo de la escritura y la explicación de ciertos fenómenos lingüísticos del texto teatral en relación con las técnicas dramáticas de representación. En este capítulo se presentaron unidades didácticas en torno a textos teatrales para reforzar aspectos relacionados con las competencias escrita y lectora. Diversos trabajos incluían consejos de cómo profundizar en los aspectos textuales para el docente en previsión de una futura representación del texto. Por último, se presentaron las ventajas de las técnicas asociadas al texto dialógico para el desarrollo de la escritura como el de la dramatización escrita.

El desarrollo del *Marco Teórico* (Parte 1) inspiró la pregunta de investigación central acerca de si sería posible determinar de modo fehaciente, con un estudio experimental que arrojara datos precisos, susceptibles de valoración cuantitativa y cualitativa, con un estudio pre experimental con comparación de grupos, la mejora en el aprendizaje de la gramática del texto dialógico teatral a través de propuestas didácticas de representación teatral. En relación a esta cuestión, los estudios analizados en ELE tampoco completaban los análisis desde un punto de vista gramatical en relación con las técnicas teatrales. El supuesto general es que con estas técnicas se aprende lengua oral; pero la propia evolución del estudio nos reveló la necesidad de pasar del supuesto a la práctica, probando que realmente y de una forma verificable -de modo cuantitativo y cualitativo- el teatro sí es una herramienta efectiva para la enseñanza de contenidos gramaticales asociados a la oralidad.

Para lograr el objetivo central de demostrar que la representación es un recurso cuantitativa y cualitativamente válido para la enseñanza gramatical, planteamos una metodología inductiva- deductiva (detallada en el CAPÍTULO 6) para el desarrollo y la

fijación de los contenidos gramaticales del texto dialógico teatral desde un enfoque constructivista del aprendizaje, a través de unidades didácticas sistémicas (Regueiro 2014), dirigidas a alumnos sinohablantes.

En el capítulo 6 planteábamos las siguientes preguntas e hipótesis de investigación:

### ***Preguntas de investigación cuantitativa***

- 1.) ¿Cuáles son las dificultades gramaticales más altas del texto dialógico en alumnos sinohablantes de nivel A2?
- 2.) ¿Hay algunas dificultades que son especialmente considerables? ¿Estarán relacionadas dichas dificultades con los elementos gramaticales asociados a la oralidad?
- 3.) ¿Es el número de errores en cuanto al aprendizaje gramatical independiente del tratamiento desarrollado en la propuesta didáctica con representación teatral? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de errores del pretest y el número de errores del posttest en cuanto al aprendizaje gramatical?
- 4.) ¿Es determinante el sexo de los participantes en un aprendizaje superior gracias a la técnica de representación?

### ***Preguntas de investigación cualitativa***

- 5.) ¿Por qué la representación teatral no ha sido objeto de análisis para la estadística descriptiva en ELE? ¿Será posible que las técnicas teatrales hayan sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente considerable?
- 6.) ¿Podemos crear una propuesta en la que la representación como técnica didáctica cuente con todos los elementos kinésicos, expresivos, comunicativos, psíquicos, imaginativos, lúdicos, etc. y a la vez favorecer el desarrollo y la adquisición de los contenidos gramaticales, en el marco de la textualidad dialógica?
- 7.) ¿Será posible proporcionar al alumno una herramienta que, desde la suposición de que los contenidos relacionados con la oralidad siempre son



más lúdicos que los relacionados con la gramática, aúne tanto las virtudes de una esfera como de la otra?

8.) ¿Podemos plantear una programación donde se presenten y se alcancen todos estos objetivos a través de unidades didácticas sistémicas que tengan como base el texto dialógico y técnicas relacionadas con la representación en ELE que pueda cumplir las expectativas de todos los estilos de aprendizaje?

9.) ¿Puede constituirse la técnica didáctica de la representación en dicha herramienta?

### ***Hipótesis***

1. Las dificultades con mayor número de errores se relacionarán con el modo verbal debido a la ausencia del carácter de lengua flexiva del chino, así como el cambio morfológico en persona tiempo y modo, la marca de género, etc.
2. Las dificultades gramaticales serán mayores en el modo verbal, en diversos usos relacionados con la selección léxica, en la ausencia o presencia del artículo o en la marca de género y estarán completamente asociadas a la modalidad oral.
3. El aprendizaje gramatical será sensible al tratamiento que producirá el descenso de errores. Asimismo, el número de errores sufrirá un mayor descenso en los GGEE respecto a los GGCC. La estrategia didáctica para contenidos gramaticales será la representación teatral cuyo beneficio para paliar los errores gramaticales asociados a la oralidad todavía no han sido demostrados cuantitativamente en el entorno investigativo de ELE.
4. Las diferencias de sexo de los sujetos en referencias a la mejor adquisición de ELE gracias a la técnica de representación no serán significativas.
5. Las técnicas de representación teatral han sido analizadas exclusivamente desde el aspecto cualitativo por carecer de herramientas que puedan demostrar fehacientemente que el teatro puede ser un recurso estadísticamente significativo porque no se ha partido de un diagnóstico previo en relación con el texto y la

textualidad. Hasta ahora las técnicas de representación no han tenido el éxito esperado en el desarrollo de la competencia gramatical, tal vez porque no se ha partido de dicho diagnóstico en relación con el texto y la textualidad.

6. La técnica de representación dramática centrada en el marco de la textualidad puede favorecer considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales, léxicos y de comprensión y expresión oral y escrita, propios del texto dialógico, con la adecuada selección de textos.
7. Se conseguirá una metodología didáctica que, a través de la representación teatral, aúne el conocimiento gramatical con un enfoque lúdico que potencie la imaginación y un ambiente relajado que propiciará el afianzamiento de los contenidos por parte de los alumnos que se sumen al tratamiento.
8. La creación de varias unidades centradas en el texto dialógico como base del tratamiento con su aplicación en todas las fases de la metodología inductivo-deductiva, supondrá la consecución de los objetivos de esta investigación.
9. La representación teatral como técnica didáctica completará todas las características supuestas en las presentes hipótesis y se presentará como una herramienta metodológica de garantías.

La respuesta a las preguntas 1, 2, 3 y 4 se ofrecen en los capítulos 6 y 7. Las preguntas 5, 6, 7, 8 y 9 fueron respondidas en la parte correspondiente al Estado de la Cuestión (capítulos 1, 2, 3, 4 y 5). En el capítulo 6 comprobamos las dificultades gramaticales previas de los alumnos sinohablantes con el español gracias al estudio de García Manzorro (2012) en relación con la flexión, los sintagmas, la presencia de marca de género, y el cambio morfológico en persona tiempo y modo, etc. (que se dan en la lengua española) y la ausencia de artículos, presencia masiva de prefijos, palabras homónimas que provocan brillantes construcciones, etc. (elementos característicos de la lengua china). Categorías gramaticales como el sustantivo, los pronombres, el adjetivo, el artículo, el verbo (con todas las dificultades que los distintos tiempos y modos verbales presentan), el adverbio, la preposición, la concordancia, los diferentes tipos de oración

(como la oración interrogativa, la de relativo, etc.), etc. suponían la mayor dificultad para este tipo de alumnos.

Después de haber aplicado el pretest (Anexo II, pp. 85- 88.) realizamos una relación de las categorías que ofrecen mayor número de errores de los alumnos sinohablantes de nivel A2 (presentadas en el capítulo 6), pudimos relacionar las mayores dificultades de dichos alumnos con el texto dialógico con las categorías medidas en nuestro estudio como el presente de indicativo y sus diferentes usos, las formas verbales relacionadas con los pronombres (formas pronominales y reflexivas), y diferentes tipos de selección léxica en la que se incluían colocaciones léxicas (con el verbo tener asociado a diferentes estados: tener hambre/ sueño/ calor, etc.), perífrasis modales (poder + infinitivo), uso de los adverbios comparativos (mejor/ peor, etc.), equivocaciones por el significado semántico de verbos, etc. También se incluyó la categoría del pretérito perfecto compuesto en relación a su uso con las diferentes modalidades de presente. Por último, se analizó la categoría pretérito imperfecto que, aunque se identifica más estrechamente con el texto narrativo, es susceptible de incluirse en textos dialógicos que hacen referencia al pasado. En el estudio experimental, correspondiente al capítulo 6, se comprobó que las dificultades más significativas corresponden a las categorías analizadas en el tratamiento experimental. Se reveló que la estrategia didáctica utilizada (la representación) hizo que el tratamiento no fuera independiente del número de errores de los alumnos (los errores fueron menores en las categorías asociadas al texto dialógico en los GGEE). No hubo diferencias significativas en cuanto al sexo de los participantes como cabría esperar. Es decir, como nosotros siempre sostuvimos, tanto los individuos masculinos como los femeninos tuvieron el mismo desarrollo en relación con el tratamiento.

Respecto de la propuesta de estudio experimental desarrollado en la investigación, cabe indicar algunas observaciones sobre el *ESTADO DE LA CUESTIÓN* en relación con el tema:

Las casi inexistentes muestras de trabajo experimental en ELE entre grupos en relación a las técnicas teatrales con estadística descriptiva e inferencial contrastan con las que sí se dan en EFL (*English as a Foreign Language*). En ELE podemos mencionar como ejemplos excepcionales con aporte de estadística descriptiva a Nilsson (2009), Boquete (2012), Hidalgo (2012), Renaudin (2012) e Ibinga (2013). Ninguno de los estudios analizados realiza comparación entre grupos (GC y GE) o estadística inferencial para ver el éxito del tratamiento. Su experimentación se basa en la creación de encuestas,

análisis cualitativo, seguimiento de un solo grupo de alumnos antes y después del tratamiento, etc.

En relación con estos trabajos, ya comentados varios de ellos en los capítulos 2 y 3, todos ellos asignan de una manera cualitativa una naturaleza aun no explotada en el teatro como recurso para la docencia, la motivación como herramienta indispensable y esencial. Hidalgo (2012) analizaba en varias de sus encuestas a los docentes el poco uso de este recurso. Por ellos, los resultados cualitativos de su investigación pretendieron justo lo contrario: la viabilidad del teatro como herramienta didáctica.

Renaudin (2012) añade a estas virtudes, el desarrollo de la competencia estratégica gracias a la técnica de representación teatral en actividades como la dramatización, el mimo, etc. En esta misma línea, Boquete (2012), planteó el uso del juego dramático como motor de las actividades de expresión y comprensión orales. Las encuestas realizadas entre docentes por Boquete también reflejaban un cierto desapego por trabajar actividades relacionadas con la fonética y los elementos suprasegmentales dentro del aula. Con su investigación pretendía corregirlo incluyendo actividades dramáticas para este tipo de input.

Ibinga (2013) realizó el estudio de tres variables (la competencia oral, la motivación y lo que el teatro puede aportar a las clases de expresión oral en ELE) a través de entrevistas y encuestas sobre los ejercicios teatrales realizados a los alumnos en dos grupos (ambos experimentales), con un total de 75 estudiantes, escogidos de manera accidental no probabilística. El estudio realizado estuvo altamente vinculado a circunstancias culturales relacionadas con la situación de ELE en Gabón país vecino de Guinea Ecuatorial. Se llegó a la conclusión de los efectos positivos y ventajas que el teatro proporcionaba a la enseñanza de ELE en Gabón.

Nilsson (2009) valoró el incremento del entretenimiento gracias a las prácticas teatrales en su experimentación con un grupo experimental antes y después del tratamiento fijándose en el grado de entretenimiento, de la motivación, de la enseñanza más fijada a contextos comunicativos reales, el atrevimiento y el grado de comunicación a través de encuestas a los alumnos. En su caso, no hubo un incremento claro de la motivación aunque sí lo hubo en otras variables. Sin embargo Nilsson afirma que esta causa se pueda deber a “algunas afirmaciones no son muy mensurables y no están bien hechas y las que tienen que ver con la motivación son las que están más afectadas” (2008: 25).

Los resultados positivos de estos trabajos en relación con las técnicas teatrales, en el aspecto cualitativo y cuantitativo, se corresponderían con los resultados obtenidos por el GE en nuestra experimentación. Bien es cierto que ninguno de ellos realiza una experimentación descriptiva e inferencial, pero no dejan de ser estudios iniciales en ELE muy interesantes como punto de partida.

Muchos de los estudios que se refieren a EFL en relación con las técnicas teatrales sí han planteado experimentos con base estadística descriptiva e inferencial. Mansour Alrajhi (2013) recoge varios de los estudios cuya experimentación en inglés como segunda lengua se han realizado con comparación de grupos en base a técnicas teatrales: por ej. Ulas (2008), Gill (2005), Al- Jabali (1996), Dudin (1994), Makita (1995), Khanji (1993), Vitz (1984), Dougill (1987), cit. por Mansour Alrajhi (2013: pp.30- 31). Mansour Alrajhi también propuso un experimento con grupo de control y experimental. Todos estos estudios con comparación de grupos fueron consistentes en sus resultados otorgando un nivel de significación favorable al GE, excepto el estudio de Al- Jabali (1996). En estos estudios exceptuando el de Al- Jabali, la enseñanza de la competencia oral a través del teatro afectó al GE con altas puntuaciones respecto al GC. En el caso de Al- Jabali (1996) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el desarrollo de la competencia oral ( $\alpha = 0.05$ ) a través de los juegos de rol por el tratamiento. Al-Jabali mencionó que este resultado podría ser debido al corto espacio de tiempo (6 semanas), no suficiente para sentir un progreso patente en el GE. Los resultados del estudio mostraron que había una diferencia significativa entre los dos grupos en su competencia oral debido a la utilización de drama y en favor del grupo experimental. Además, los resultados del estudio proporcionan un apoyo inequívoco a la eficiencia de las técnicas dramáticas en la mejora de la competencia oral. Los sujetos expuestos al tratamiento sí incrementaron en su nivel de motivación y su falta de miedo a la hora de expresarse con más libertad en la LE.

En esta nómina de investigaciones también se encontrarían el de Bang (2005), cuyo estudio estadístico con 20 alumnos se realizó solo con GE con igualmente resultados favorables.

Por otro lado, Belliveau y Kim (2003) analizaron 30 estudios empíricos sobre el drama en L2 en diferentes lenguas como el italiano (Ryan-Scheutz y Colangelo 2004; Piazzoli 2011), el español (Wilburn 1992), el alemán (Ronke 2005; Matthias 2007; Lauer 2008; Rothwell 2011), el francés (Dicks & Le Blanc 2009; Temprana y Yeung 2009; Giaitzis 2008; Ziltener 2011) y el árabe (El-Nady 2000). La mayoría de estos estudios

empíricos presentan casos descriptivos con resultados favorables para los sujetos que realizaron el tratamiento. Las conclusiones de nuestro estudio son similares a los hallazgos favorables de la relación de las técnicas dramáticas para el aula de LE. Es decir, podemos afirmar que el uso de técnicas teatrales no solo favorece la adquisición en ELE sino también en otras lenguas.

Por otro lado, creemos que la ausencia de estudios descriptivos e inferenciales en ELE en comparación con otras lenguas, se puede deber a la falta de instrumentos de medida fiables y que la mayoría de investigaciones en el campo de la educación se abordan desde un enfoque cualitativo, apostando por la subjetividad en la experimentación y en la realización como un valor positivo. Sin embargo, la falta de experimentación en el campo de las técnicas dramáticas en ELE es un campo que ha de ser potenciado y tratado desde herramientas cuantitativas pues las ventajas que las técnicas teatrales presentan desde un punto de vista cualitativo ya han sido ampliamente tratadas y analizadas por diferentes estudios (ver capítulo 2 y 3). Creemos que las técnicas de representación no han tenido el éxito esperado en el desarrollo de la competencia gramatical porque no se ha partido de un diagnóstico previo (presentado en el capítulo 6) en relación con el texto y la textualidad.

En el CAPÍTULO 7, correspondiente al Análisis de resultados, se desarrollaron las respuestas a las preguntas de investigación y la validación de las hipótesis alternativas o nulas. Se concretó el éxito de la técnica de representación para contenidos gramaticales desde un aspecto cualitativo y cuantitativo.

En síntesis, del estudio de fuentes y del contraste con los resultados de la aproximación experimental cabe concluir:

- 1- La representación del texto dialógico es una técnica didáctica válida para la enseñanza- adquisición de contenidos gramaticales.
- 2- La representación como técnica didáctica es más robusta como recurso que la dramatización en el aula de ELE.
- 3- La programación de un curso de ELE en referencia a todos los niveles que marca el MCER en base a la representación como técnica didáctica es un hecho factible sobre el que hay que profundizar y plantear nuevos desafíos.

- 4- El diagnóstico previo comentado en el punto 6.5.3. servirá para plantear nuevos desarrollos investigativos partiendo de los errores ya clasificados en alumnos sinohablantes de nivel A2 según el MCER.
- 5- La experimentación en ELE en referencia a experimentos con GGCC y GGEE es casi nula. Se ha de potenciar este aspecto para poder dar justificación científica a un recurso que cualitativamente ya ha sido ampliamente estudiado.
- 6- La representación es una técnica en la que los aspectos lúdicos, no verbales, lingüísticos, teatrales y gramaticales, etc. pueden plantearse de una manera equilibrada al alumno de LE sin por ello producir un menoscabo en el conocimiento de alguna de las esferas citadas. Su naturaleza es la de un instrumento completo e integrador de todas las destrezas.

### **8.1. Alcance y limitaciones del estudio**

Se ha demostrado que las herramientas de análisis y las pruebas estadísticas realizadas en nuestro estudio fueron correctas para el tratamiento y el tipo de actividad: el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales a través de la técnica de la representación teatral determina un menor número de errores en el proceso de aprendizaje de las categorías relacionadas con el texto dialógico.

No obstante, podríamos considerar ciertas limitaciones en el estudio experimental realizado: la prueba postest fue finalizada por 50 de los 107 sujetos que componían inicialmente la muestra, a los que se realizó el pretest. Aunque cuantitativamente la muestra es en general relevante, sería de interés ahondar en la propuesta y en sus posibles proyecciones con un experimento que pudiera contar con un número mayor de sujetos. Se explicó la causa de esta mortandad en el punto 6.1. que fue debida a circunstancias administrativas por las que muchos de los sujetos del experimento tuvieron que volver a China antes del comienzo del curso universitario en España. Esta situación hizo que muchos de los sujetos no pudieran completar la prueba pos- test.

Sin embargo, hacemos referencia al aspecto de la validez ecológica en el que los alumnos han podido desarrollarse en un contexto muy cercano al contexto real de la comunicación por mantener los grupos intactos y hacer las pruebas dentro del propio contexto de la clase en un entorno en que los informantes están acostumbrados y en el que se presupone que están cómodos ya que están habituados a que dentro de ese contexto

se lleven a cabo pruebas, exámenes, etc. No se expuso a los sujetos al tratamiento fuera de clase, separando a los estudiantes para realizar las pruebas. Nuestro experimento se acerca de manera bastante similar a prácticas surgidas en un entorno natural dentro del contexto de la vida real.

La necesidad de acotar el campo de estudio y de experimentación ha determinado que las categorías gramaticales estudiadas y verificadas en el pretest y en el posttest en torno al texto dialógico teatral se asocien exclusivamente a dicha tipología textual y a los resultados del análisis de errores inicial. Esta circunstancia no supone el olvido de que en la realidad del diálogo como unidad cabría tener en cuenta otros tipos textuales lo que permitiría la ampliación sustancial del estudio en futuras investigaciones.

En referencia al uso específico del texto dialógico como centro y eje de nuestra propuesta, no pensamos que pueda suponer una limitación. Se podrían haber revisado otras categorías gramaticales relacionadas con otro tipo de texto, pero hemos de recordar, como se dijo en el punto 6.4.1. que el factor tiempo condiciona cualquier tipo de experimentación en cuanto a la implementación de nuevos contenidos. El tiempo empleado en nuestra experimentación fue el de 4 meses, pero con más tiempo se podrían haber integrado nuevas categorías y nuevos textos.

El factor alumno ha condicionado el nivel de lengua con el que se experimentó (A2). En futuras investigaciones habría que plantear experimentos centrados en la enseñanza de la gramática del texto dialógico para diferentes niveles.

## **8.2. Posibles líneas de investigación futura**

Como hemos mencionado, completar la experimentación con grupos de control y experimentación de otro tipo de textos a través de la representación para desarrollar las diferentes categorías gramaticales puede ser una puerta para futuras investigaciones.

En otro tipo de experimentaciones se han de valorar tratamientos para otras competencias y contenidos relacionados con la representación teatral: la mejora de la pronunciación, de los comportamientos no verbales, de la memoria<sup>122</sup>, etc.

También cabe la posibilidad de aplicar la metodología experimental a un grupo experimental que realice una representación del texto dialógico ante un público y compararlo con un grupo de control en el que no exista la representación. Dentro de esta

---

<sup>122</sup> Aunque, de una manera cualitativa, dichas disciplinas mejoraron en nuestro estudio (ver punto 7.2.)



experimentación habría que plantear todos los contenidos explicados dentro del capítulo 1 y en las ventajas de las técnicas dramáticas (vistas en el punto 2.5) a través de diferentes unidades sistémicas para la comparación de los contenidos entre grupos.

Además, se podría pensar tal vez en esbozar la creación de una programación y de materiales didácticos para desarrollar íntegramente los contenidos de un curso a partir de la técnica de representación teatral

Quedan otras puertas abiertas para futuras investigaciones que podrán superar las anteriores. Siempre supondrán una nueva oportunidad para mejorar nuestras aptitudes como docentes.

## 9. CONCLUSIONI

All'inizio della presente ricerca è stata presentata la possibilità di insegnare la grammatica in ELE in un modo efficace mediante la tecnica didattica della rappresentazione teatrale. L'obiettivo fondamentale della nostra ricerca era quello di dimostrare che la rappresentazione è un mezzo quantitativamente e qualitativamente valido per l'insegnamento della grammatica. Il lavoro consisteva nel determinare, dopo un'analisi previa, la tipologia e la frequenza degli errori, evidenziandone i più significativi in relazione ai contenuti grammaticali associati all'oralità, sia nella comprensione, sia nell'espressione. In base ai risultati sarebbe possibile stabilire l'obiettivo di proposta e disegno di diverse unità didattiche centrate nel testo dialogico per provare attraverso un trattamento pre-sperimentale la validità della premessa centrale.

Questa ricerca è articolata in tre parti: I. *Quadro teorico*, II. *Metodologia* e III. *Discussione dei risultati e Conclusioni*. Gli obiettivi iniziali prefissati sono stati quattro. Nella Parte I, abbiamo raggiunto gli obiettivi 1 e 2; e nella Parte II, gli obiettivi 3 e 4. Nella Parte III sono stati riportati i risultati ottenuti (capitolo 7) e dedichiamo questo capitolo finale alla presentazione delle conclusioni dedotte relative agli obiettivi, la portata e le limitazioni di questo studio e le eventuali linee di ricerca future.

### OBIETTIVO 1:

- 1- Di fronte alla posizione che definisce la drammatizzazione come una risorsa superiore a quella del teatro ritenendo che quest'ultimo sia di natura "meccanica" e non usufruibile da un punto di vista didattico, questa ricerca si presenta come una confutazione di tali opinioni. Crediamo nella rivalorizzazione della rappresentazione come tecnica didattica perchè contiene nella propria natura la pratica della drammatizzazione, e la supera. Il teatro/rappresentazione, essendo vincolato/a al testo drammatico – dialogico- gode di tutti i vantaggi che offre l'ambito della testualità nell'insegnamento di LS. Per questo ed altri motivi che spiegheremo, riteniamo che la rappresentazione sia una risorsa didattica più completa della drammatizzazione. Lo scopo di questa ricerca è quello di offrire lo spazio che si merita alla rappresentazione come tecnica in ELE.

Nel *Quadro Teorico* (Parte I), si è provata l'inesattezza della primazia della drammatizzazione nei confronti della rappresentazione, ritenendola una risorsa più valida didatticamente. Considerando le differenze tra entrambe, si è giunti alla conclusione che la rappresentazione contiene drammatizzazione quando la prima viene sfruttata adeguatamente nell'aula di LS. Sono stati riesaminati i vantaggi delle tecniche drammaturgiche associate alla rappresentazione che coinvolgono le capacità che emergono sia nella drammatizzazione, sia nella rappresentazione. Infine, si ritiene che la rappresentazione sia una risorsa superiore nei confronti della drammatizzazione perché implica una fissazione più profonda dei contenuti grazie a strategie quali la memorizzazione, la ripetizione, le prove, il lavoro in gruppo, ecc. È stato raggiunto l'Obiettivo1.

#### OBIETTIVO 2:

- 2- Dimostrare che la rappresentazione come tecnica didattica può essere l'elemento essenziale di tutta una programmazione per ELE mediante unità didattiche sistematiche centrate nel testo dialogico nelle quali si possano sfruttare contenuti che sono in relazione con altre subcompetenze della competenza grammaticale quali la competenza lessica, scritta, ortoepica, ecc.

Nel CAPITOLO 1 si sono messe in relazione le competenze chiave del parlante di LS con la rappresentazione come tecnica didattica. Si suggerisce che si può presentare una programmazione di un corso di ELE tenendo presenti tutti i livelli mediante le unità sistemiche esposte e le tabelle di programmazione riportate nell'Allegato I (vedi Allegato I, pagg. 6- 12). Come è stato dimostrato nell'analisi statistica, le unità didattiche centrate nel testo dialogico hanno avuto esito positivo dal punto di vista quantitativo e qualitativo. L'Obiettivo 2 è stato raggiunto.

#### OBIETTIVO 3:

- 3- Dimostrare che la rappresentazione come tecnica didattica è un valido strumento per l'insegnamento di contenuti grammaticali. Nei diversi studi riguardanti l'applicazione della rappresentazione come tecnica didattica in ELE non è stata appurata la validità di questa risorsa nell'insegnamento, vale a dire,

l'acquisizione dei contenuti grammaticali. Si parte sempre dal presupposto che la rappresentazione rinforza la competenza comunicativa e diverse subcompetenze. Questa supposizione, però, dipende da ragionamenti di tipo qualitativo e soggettivo per il fatto che la nostra disciplina viene inglobata nell'ambito delle Scienze Sociali. Siamo decisamente intenzionati a dimostrare che la rappresentazione è una tecnica didattica di garanzia ed efficacia in ELE non soltanto dal punto di vista qualitativo.

Nella *Metodologia* (Parte II), per quanto riguarda la presentazione delle unità didattiche e l'analisi dei risultati, si è dimostrato che quantitativamente la rappresentazione è una tecnica didattica valida per l'insegnamento-acquisizione di contenuti grammaticali. Erano cinque le categorie che facevano parte dello studio descrittivo e referenziale: in tre di esse (Usi del Presente, Forme Riflessive e Pronominali, Selezione Lessicale) il GS ebbe più successo del GC; nelle altre due (Passato Prossimo e Imperfetto) il GC ottenne migliori risultati ma il GS migliorò significativamente. L'analisi statistica successiva al nostro intervento assicura la validità del trattamento per l'insegnamento di contenuti grammaticali attraverso la rappresentazione come tecnica didattica. L'Obiettivo 3 è stato raggiunto.

#### OBIETTIVO 4:

- 4- Per poter dimostrare che la rappresentazione è una risorsa valida, si presenta una diagnosi previa e precisa degli errori che potrebbe commettere un campione rappresentativo della popolazione. Finora le tecniche di rappresentazione non sono state prese in considerazione nello sviluppo della competenza grammaticale forse perchè non si è partiti da questa diagnosi in relazione al testo ed alla testualità.

Nel CAPITOLO 6 è stata esaminata la diagnosi preliminare mediante la somministrazione della prova pre-test ad alunni sinofoni con livello A2 che conteneva la maggior parte degli items nei quali sbaglia la maggior parte di questo tipo di alunni con detto livello. Riteniamo di fondamentale importanza l'essere partiti nella sperimentazione di questo tipo di diagnosi per rendere fattibile la sperimentazione attraverso la

rappresentazione per contenuti grammaticali. Consideriamo che la rappresentazione come tecnica didattica non è stata oggetto di studi pre-sperimentali con gruppo di controllo e gruppo sperimentale in ELE per l'assenza di una diagnosi che permettesse verificare i risultati in modo quantitativo. L'Obiettivo 4 è stato raggiunto.

In base a questi 4 obiettivi parleremo dello sviluppo della nostra tesi. Il primo passo, sviluppato nel CAPITOLO 1, è stato quello di analizzare la specificità del testo teatrale come testo dialogico e come unità didattica significativa, in tutte le sue dimensioni: teatrale, linguistica, comunicativa, delle scienze non verbali, pragmatica, ecc. In questo capitolo si pensò alle possibilità teatrali, non verbali e linguistiche della rappresentazione del testo teatrale a volte non prese in considerazione nella lezione di ELE. Il principale obiettivo del capitolo era quello di mostrare tutti i vantaggi e le funzioni che si eseguono, dalle discipline teatrale, non verbale e linguistica, grazie alla rappresentazione come tecnica didattica.

Diverse sono state le supposizioni e le evidenze dalle quali siamo partiti all'inizio del presente studio e che hanno ispirato le domande e le ipotesi della ricerca. Innanzitutto, si intuiva la maggior presenza nella lezione di LS di diverse modalità della tecnica didattica della drammatizzazione in contrapposizione con quella della rappresentazione del teatro come testo dialogico in tutta la sua complessità –come dimostrano gli studi analizzati nei capitoli 2 e 3- dovuto alla credenza generalizzata tra i docenti, e confermata grazie all'esame di manuali e programmi, che la prima risorsa sia più didattica della seconda. Si potrebbe parlare in un certo senso di un topico o pregiudizio che ci auguriamo di aver contribuito a sradicare con l'evidenza dei dati e dell'analisi. In secondo luogo, l'analisi degli studi e delle ricerche in merito all'utilizzo delle tecniche di drammatizzazione e rappresentazione teatrale in ELE dimostra che generalmente si limitano alla presentazione di attività, a proposte con rilevamento e valutazione di dati solo in modo qualitativo e, per questo motivo, più soggettivo nei confronti dell'intuizione personale delle esperienze, degli avvenimenti positivi vissuti nell'aula, del carattere ludico auspicabile nel processo di insegnamento-apprendimento, ecc.

Nel CAPITOLO 1 si avanza l'ipotesi che è possibile plasmare un approccio che integri gli elementi cinesici, espressivi, comunicativi, psichici, immaginativi, ludici, ecc., all'interno di una tecnica di rappresentazione drammatica. Durante il trattamento è emersa la facilità nell'integrare questi elementi che hanno riscontrato un grande successo

nell'utilizzo dei contenuti grammaticali del testo dialogico. Al referente ludico che offrono sempre queste tecniche è stato possibile aggiungere la base grammaticale dell'apprendimento che ha conferito la serietà che ogni procedura sperimentale richiede.

In questo stesso capitolo sono state incluse le competenze che possono essere sviluppate attraverso il testo dialogico rafforzando la possibilità di creare diverse unità didattiche sistemiche in base alla rappresentazione. Negli Allegati I e II e nel capitolo 6 (vedi punto 6.5.5.) si mettono a disposizione per future esercitazioni docenti esempi di queste unità. Per questo motivo e per quanto detto in precedenza, possiamo affermare che la tecnica della rappresentazione è una proposta che assicura l'acquisizione dei suddetti contenuti.

Nei capitoli 2 e 3 sono state esaminate in profondità le varie tecniche teatrali della drammatizzazione e della rappresentazione teatrale, dalle loro origini, raccogliendo le diverse esercitazioni che sono state fatte nell'ambito ELE.

In primo luogo, nel CAPITOLO 2 viene definita la drammatizzazione, con un approccio generale, in base alle differenze etimologiche del termine distinguendolo dalla risorsa teatro/ rappresentazione e presentando un breve panorama storico della messa in pratica della drammatizzazione nell'aula. Si spiega il significato di "drammatizzazione" nell'aula seguendo i contributi di Eines e Mantovani (2008), Torres Monreal (1996), ecc., e si sviluppano le esercitazioni fatte con la drammatizzazione in diversi campi attinenti: il gioco delle parti (*role play*) attraverso la metodologia di Di Pietro (1987), le simulazioni, l'improvvisazione, la drammatizzazione e l'espressività corporea (con mimica, attività di preparazione, ecc.), i giochi interattivi e la drammatizzazione per potenziare gli aspetti prosodici. Infine, si segnalano i vantaggi e le capacità che si mettono in atto con la drammatizzazione e si sviluppa il concetto di strategie dell'apprendimento grazie ai contributi di Vigotsky (1978), Karbowska (1984), Arroyo (2003), Ashton- Hay (2005) o Regueiro (2014).

Nel CAPITOLO 3 viene analizzata la rappresentazione come tecnica didattica in ELE presentando una difesa del termine di fronte alle teorie che minimizzano il suo impatto didattico nell'aula contrapponendolo alla drammatizzazione. Si includono diverse strutture possibili per realizzare un laboratorio di teatro come quelle presentate da Cuesta Estévez (1996), Martínez Cobo (2007), Hidalgo (2012) o Moyano (2014); i requisiti delle opere di teatro per poter essere rappresentate in ELE e in qualsiasi ambito di LS con studi come quelli di Landy (1982), Torres Núñez (1996), Robles (2007) o Calderón de la Baca Fernández (2015), come pure i criteri per fare una rappresentazione. Infine, si offre un

ampio elenco dei campioni in ELE nei quali si utilizza la tecnica della rappresentazione dentro e fuori dalla Spagna con esempi come *Escena Erasmus* dell'Universitat de València o il Festival Internazionale di Teatro Scolastico in Spagnolo, attraverso il Programma di Sezioni Bilingui in paesi del centro e dell'est dell'Europa.

Nel CAPITOLO 4 si presentano le competenze di ogni docente di ELE nel loro percorso professionale grazie al documento realizzato dall'Istituto Cervantes (2012) sotto la guida di Moreno Fernández. La rappresentazione come tecnica didattica può essere integrata come una risorsa che rafforza tutte le competenze del corpo docente. Infine, vengono citati degli studi che difendono la necessità di una formazione dei docenti in merito alle tecniche drammaturgiche.

Nel CAPITOLO 5 si presentano i diversi usi di cui è stato oggetto il testo dialogico nell'ambito di ELE senza rappresentazione. Lo scopo di tali studi era quello di potenziare lo sviluppo della scrittura e la spiegazione di alcuni fenomeni linguistici del testo teatrale in relazione con le tecniche drammaturgiche di rappresentazione. In questo capitolo sono state presentate unità didattiche su testi teatrali per rafforzare aspetti collegati con le competenze scritta e di lettura. Alcuni lavori includevano consigli su come approfondire gli aspetti testuali per il docente in previsione di una futura rappresentazione del testo. Infine, si presentano i vantaggi delle tecniche associate al testo dialogico per lo sviluppo della scrittura, come per esempio quello della drammatizzazione scritta.

La stesura del *Quadro Teórico* (Parte 1) ha ispirato la domanda centrale della ricerca sulla possibilità di determinare in modo esauriente, grazie ad uno studio sperimentale che offra dati precisi, suscettibili di essere valutati quantitativamente e qualitativamente con uno studio pre-sperimentale mediante il confronto di gruppi, un miglioramento nell'apprendimento della grammatica del testo dialogico teatrale mediante proposte didattiche di rappresentazione teatrale. Per quanto riguarda questa questione, neanche gli studi analizzati in ELE completavano le analisi da un punto di vista grammaticale in relazione alle tecniche teatrali. Il presupposto generale è che con queste tecniche si impara la lingua orale; ma la stessa evoluzione dello studio ci rivelò la necessità di passare dal presupposto alla pratica, dimostrando che in realtà ed in modo verificabile – quantitativamente e qualitativamente- il teatro è uno strumento efficace per l'insegnamento di contenuti grammaticali associati all'oralità.

Per raggiungere l'obiettivo centrale di dimostrare che la rappresentazione è una risorsa quantitativamente e qualitativamente valida per l'insegnamento della grammatica, abbiamo presentato una metodologia induttiva-deduttiva (descritta nel CAPITOLO 6) per sviluppare e fissare i contenuti grammaticali del testo dialogico teatrale da una prospettiva costruttivista dell'apprendimento, attraverso unità didattiche sistemiche (Regueiro 2014), rivolte ad alunni sinofoni.

Nel capitolo 6 sono state formulate le seguenti domande e ipotesi di ricerca:

### ***Domande della ricerca***

- 1.) Quali sono le difficoltà grammaticali più significative del testo dialogico negli alunni sinofoni con livello A2?
- 2.) Ci sono delle difficoltà che sono particolarmente significative? Queste difficoltà sono riconducibili agli elementi grammaticali legati direttamente all'oralità?
- 3.) Per quanto riguarda l'apprendimento della grammatica, il numero di errori è indipendente dal trattamento? Vale a dire, esiste una differenza significativa tra il numero di errori del pre-test e il numero di errori del post-test relativi all'acquisizione delle nozioni grammaticali?
- 4.) È determinante il sesso dei partecipanti nell'apprendimento superiore a causa della tecnica della rappresentazione?
- 5.) Perché la rappresentazione teatrale non è stata oggetto di analisi per la statistica descrittiva in ELE? È possibile che le tecniche teatrali siano state analizzate soltanto dal punto di vista qualitativo per mancanza di strumenti in grado di dimostrare con certezza che il teatro può essere una risorsa statisticamente significativa?
- 6.) Possiamo creare una proposta nella quale la rappresentazione come tecnica didattica racchiuda in sé tutti gli elementi cinesici, espressivi, comunicativi, psichici, immaginativi, ludici, ecc., e favorisca contemporaneamente lo sviluppo e l'acquisizione dei contenuti grammaticali nell'ambito della testualità dialogica?
- 7.) Sarà possibile offrire all'alunno uno strumento che, partendo dal presupposto che i contenuti più legati all'oralità sono sempre più ludici di



quelli legati alla grammatica, riesca a mettere insieme le virtù di entrambe le sfere?

8.) Possiamo organizzare una programmazione nella quale si presentino e si raggiungano tutti questi obiettivi attraverso unità didattiche sistemiche che abbiano come base il testo dialogico e tecniche della rappresentazione in ELE che sia in grado di soddisfare le aspettative di tutti gli stili di apprendimento?

9.) Può essere la tecnica didattica della rappresentazione teatrale questo strumento?

### ***Ipotesi***

1. Le difficoltà più significative saranno messe in relazione con il modo verbale a causa dell'assenza del carattere di lingua flessiva del cinese, come pure il cambio morfologico nella persona tempo e modo, la marca del genere, ecc.
2. Le difficoltà grammaticali saranno specialmente significative nel modo verbale, nei diversi usi collegati con la selezione lessica, nell'assenza o presenza dell'articolo e nella marca del genere. Queste difficoltà saranno totalmente associate alla modalità orale.
3. La strategia didattica per i contenuti grammaticali sarà la rappresentazione teatrale il cui beneficio per paliare gli errori di grammatica associati all'oralità non sono stati ancora dimostrati quantitativamente nell'ambito investigativo di ELE.
4. Le differenze di sesso dei soggetti per quanto riguarda una miglior acquisizione di ELE grazie alla tecnica della rappresentazione non saranno significative.
5. Tecniche teatrali sono state effettuate solo l'aspetto qualitativo per mancanza di strumenti che possono dimostrare definitivamente che il teatro può essere una risorsa statisticamente significativo perché non corrisponde una diagnosi precedente era in relazione al testo e testualità. Finora le tecniche di rappresentazione non hanno avuto il successo che si sperava nello sviluppo della

competenza grammaticale, forse perchè non si è partiti dal citato diagnostico in relazione con il testo e la testualità.

6. La tecnica della rappresentazione drammatica centrata nell'ambito della testualità può favorire significativamente il processo di insegnamento-apprendimento di contenuti grammaticali, lessici e di comprensione e produzione orale e scritta, caratteristici del testo dialogico, con la corretta selezione dei testi.
7. Si otterrà una metodologia didattica che, attraverso la rappresentazione teatrale, associ la conoscenza della grammatica con un approccio ludico che stimoli l'immaginazione e un ambiente rilassato che contribuirà al consolidamento dei contenuti da parte degli alunni sottoposti al trattamento.
8. La creazione di diverse unità centrate nel testo dialogico come base del trattamento e la loro applicazione in ogni fase della metodologia induttivo-deduttiva, significherà il raggiungimento degli obiettivi di questa ricerca.
9. La rappresentazione teatrale come tecnica didattica completerà tutte le caratteristiche esposte in queste ipotesi e sarà presentata come uno strumento di garanzie.

La risposta alle domande 1, 2, 3 e 4 sono riportate nei capitoli 6 e 7. Le domande 5, 6, 7, 8 e 9 hanno ottenuto risposta nella parte relativa allo Stato della Questione (capitoli 1, 2, 3, 4 e 5). Nel capitolo 6 abbiamo verificato le difficoltà grammaticali degli alunni sinofoni riscontrate in precedenza con lo spagnolo grazie allo studio di García Manzorro (2012) sulla flessione, i sitagmi, la presenza della marca di genere, ed il cambio morfologico nella persona, tempo e modo, ecc. (che si producono nella lingua spagnola) e l'assenza di articoli, presenza massiva di prefissi, parole omonime che provocano brillanti costruzioni, ecc. (elementi caratteristici della lingua cinese). Le categorie grammaticali come il sostantivo, i pronomi, l'aggettivo, l'articolo, il verbo (con tutte le difficoltà connesse ai diversi tempi e modi verbali), l'avverbio, la preposizione, la concordanza, i vari tipi di proposizione (come quella interrogativa, relativa, ...), ecc., rappresentavano la maggiore difficoltà per questa tipologia di alunni.

Dopo aver sottoposto il pre-test agli alunni (Allegato: pagg. 85- 88.) abbiamo individuato le categorie che presentavano un maggior numero di errori degli alunni sinofoni con livello A2 (riportate nel capitolo 6), e abbiamo potuto mettere in relazione le maggiori difficoltà di questi alunni riscontrate con il testo dialogico con le categorie misurate nel nostro studio quali il presente Indicativo e relativi usi, le forme verbali associate con i pronomi (forme pronominali e riflessive), e diversi tipi di selezione lessicale che comprendeva le collocazioni lessicali con il verbo “tener” (avere) associato a diversi stati: avere fame/sonno/caldo, ecc., perifrasi modali (potere + infinito), uso degli avverbi comparativi (meglio/ peggio, ecc.), equivoci dovuti al significato semantico dei verbi (costare, pagare, scendere, ecc.), l’uso dei pronomi come vocativi, ecc. Abbiamo inserito anche la categoria del Passato Prossimo in relazione al suo uso con le diverse modalità del presente. Infine, abbiamo analizzato la categoria dell’Imperfetto che, anche se si identifica di più con il testo narrativo, può essere incluso nei testi dialogici che fanno riferimento al passato. Nello studio sperimentale, nel capitolo 6, è stato dimostrato che le difficoltà più significative sono quelle relative alle categorie esaminate nel trattamento sperimentale. È emerso che la strategia didattica usata (la rappresentazione) ha fatto che il trattamento non fosse indipendente dal numero di errori degli alunni (gli errori si sono verificati in minor quantità nelle categorie associate al testo dialogico nei Gruppi Sperimentali). Non sono emerse differenze significative in quanto al sesso dei partecipanti, vale a dire, i soggetti maschili e i soggetti femminili hanno avuto lo stesso comportamento in relazione al trattamento.

Riguardo alla proposta di studio sperimentale sviluppato nella ricerca, si possono indicare alcune osservazioni sullo *STATO DELLA QUESTIONE* relativamente all’argomento:

La quasi inesistenza di esempi di lavoro sperimentale in ELE tra gruppi per quanto riguarda le tecniche teatrali con statistica descrittiva contrasta con quelli che esistono in EFL (*English as a Foreign Language*). In ELE possiamo citare come esempi eccezionali Nilsson (2009), Boquete (2012), Hidalgo (2012), Renaudin (2012) e Ibinga (2013). Nessuno degli studi analizzati esegue un paragone tra gruppi (GC e GS) per verificare l’esito del trattamento. La loro sperimentazione si basa nel disegno di questionari, analisi qualitativo, osservazione di un solo gruppo di alunni prima e dopo il trattamento, ecc.

In riferimento a EFL, Mansour Alrajhi (2013) raccoglie diversi studi la cui sperimentazione in inglese come seconda lingua è stata realizzata confrontando dei gruppi

in base alle tecniche teatrali: per esempio, Ulas (2008), Gill (2005), Al- Jabali (1996), Dudin (1994), Makita (1995), Khanji (1993), Vitz (1984), Dougill (1987), cit. da Mansour Alrajhi (2013: pagg.30- 31). In questo elenco di studi potrebbero essere inclusi quello di Bang (2005) o di Liu (2002), ma solo con gruppo sperimentale.

D'altra parte, Belliveau e Kim (2003) analizzarono 30 studi empirici sul dramma in L2 in diverse lingue come l'italiano (Ryan-Scheutz e Colangelo 2004; Piazzoli 2011), lo spagnolo (Wilburn 1992), il tedesco (Ronke 2005; Matthias 2007; Lauer 2008; Rothwell 2011), il francese (Dicks & Le Blanc 2009; Temprana e Yeung 2009; Giaitzis 2008; Ziltener 2011) e l'arabo (El-Nady 2000). Pensiamo che questa assenza possa essere dovuta alla mancanza di strumenti di misura affidabili e che la maggior parte delle ricerche nel campo dell'insegnamento vengono realizzate con un approccio qualitativo, dando più importanza alla soggettività nella sperimentazione e nella realizzazione come valore positivo. Comunque la assenza della sperimentazione nel campo delle tecniche drammaturgiche in ELE è un campo che deve essere potenziato e trattato con strumenti quantitativi, dato che i vantaggi che presentano le tecniche teatrali da un punto di vista qualitativo sono già stati ampiamente trattati e analizzati da diversi studi (vedi capitolo 2 e 3). Riteniamo che le tecniche di rappresentazione non hanno riscontrato il successo che si sperava nello sviluppo della competenza grammaticale perchè non si è partiti da una diagnosi previa (presentata nel capitolo 6) per quanto riguarda il testo e la testualità.

Nel CAPITOLO 7, riguardante l'Analisi dei risultati, si presentano le risposte alle domande oggetto della ricerca e la validazione delle ipotesi alternative o nulle. Si è concretizzato il successo della tecnica della rappresentazione per contenuti grammaticali da un punto di vista qualitativo e quantitativo.

In sintesi, dallo studio delle fonti e dal contrasto con i risultati dell'aprossimazione sperimentale si può concludere quanto segue:

- 1- La rappresentazione del testo dialogico è una tecnica didattica valida per l'insegnamento-acquisizione di contenuti grammaticali.
- 2- La rappresentazione come tecnica didattica è più robusta, come risorsa, della drammatizzazione nell'aula di ELE.
- 3- La programmazione di un corso di ELE tenendo conto di tutti i livelli previsti dal QCER basata nella rappresentazione come tecnica didattica è possibile ed è un fatto sul quale è necessario approfondire e lanciare nuove sfide.

- 4- La diagnosi previa del punto 6.5.3. sarà utile come spunto per nuovi progetti di ricerca che potranno svilupparsi partendo dagli errori già classificati di alunni sinofoni con livello A2 secondo il QCER.
- 5- La sperimentazione in ELE facendo riferimento a Gruppi di Controllo e Gruppi Sperimentali è praticamente inesistente. È necessario potenziare questo aspetto per poter offrire una giustificazione scientifica ad una risorsa che è già stata ampiamente studiata dal punto di vista qualitativo.
- 6- La rappresentazione è una tecnica nella quale gli aspetti ludici, non verbali, linguistici, teatrali e grammaticali, ecc., possono essere presentati in modo equilibrato all'alunno di LS senza nulla togliere alla conoscenza delle altre sfere menzionate. La sua caratteristica è quella di essere uno strumento completo e inclusivo per quanto riguarda tutte le competenze.

### **9.1. Portata e limiti dello studio**

È stato dimostrato che gli strumenti di analisi e le prove statistiche realizzate nel nostro studio sono state quelle adeguate per il trattamento e il tipo di attività: il processo di insegnamento-apprendimento dei contenuti grammaticali mediante la tecnica della rappresentazione teatrale determina un minor numero di errori nel processo di apprendimento delle categorie legate al testo dialogico.

Ad ogni modo si potrebbero riscontrare alcune limitazioni nello studio sperimentale eseguito: la prova post-test fu terminata da 50 dei 107 soggetti che costituivano il campione in un primo momento, quelli a cui fu sottoposto il pre-test. Anche se il campione è quantitativamente rilevante in linea di massima, sarebbe interessante approfondire la proposta e le eventuali proiezioni con un esperimento al quale partecipasse un più elevato numero di soggetti.

L'esigenza di limitare il campo di studio e di sperimentazione ha determinato che le categorie grammaticali studiate e verificate nel pre-test e nel post-test relative al testo dialogico teatrale si associno esclusivamente a questa tipologia di testo e ai risultati dell'analisi iniziale degli errori. Questa circostanza non significa che si sia dimenticato che nella realtà del dialogo come unità si potrebbe tenere conto di altre tipologie di testo, il che permetterebbe ampliare sostanzialmente lo studio nelle ricerche future.

Per quanto riguarda l'uso specifico del testo dialogico come asse centrale della nostra proposta, non riteniamo che possa costituire una limitazione. Potrebbero essere state riviste altre categorie grammaticali legate ad un altro tipo di testo, ma bisogna ricordare, com'è stato detto al punto 6.4.1., che l'elemento tempo condiziona qualsiasi tipo di sperimentazione in quanto all'implementazione di nuovi contenuti. Il tempo impiegato per la nostra sperimentazione è stato di 4 mesi, ma con più tempo a disposizione potrebbero essere state integrate nuove categorie e nuovi testi.

Il fattore alunno ha condizionato il livello della lingua con il quale si è realizzata la sperimentazione (A2). Nelle future ricerche sarebbe necessario progettare esperimenti centrati nell'insegnamento della grammatica del testo dialogico per diversi livelli.

## **9.2. Possibili linee di ricerca futura**

Come è stato detto, completare la sperimentazione con gruppi di controllo ed altri tipi di testo attraverso la rappresentazione per sviluppare le diverse categorie grammaticali può costituire una porta aperta per future ricerche.

In altri tipi di sperimentazioni bisognerebbe valutare trattamenti per altre competenze e contenuti relazionati con la rappresentazione teatrale: miglioramento della pronuncia, dei comportamenti non verbali, della memoria<sup>123</sup>, ecc.

Esiste anche la possibilità di applicare la metodologia sperimentale a un gruppo sperimentale che esegua una rappresentazione del testo dialogico davanti a un pubblico, per poi confrontare i risultati con un gruppo di controllo nel quale non c'è stata rappresentazione. All'interno di questa sperimentazione bisognerebbe presentare tutti i contenuti spiegati nel capitolo 1 e nei vantaggi delle tecniche drammaturgiche (descritti al punto 2.5) mediante diverse unità sistemiche per confrontare i contenuti tra i gruppi.

Si potrebbe inoltre pensare ad abbozzare una programmazione e dei materiali didattici per sviluppare in modo esaustivo i contenuti di un corso partendo dalla tecnica della rappresentazione teatrale.

Rimangono aperte altre porte per ricerche future che forse supereranno quelle precedenti. Rappresenteranno comunque una nuova opportunità per migliorare le nostre attitudini come docenti.

---

<sup>123</sup> Anche se, in modo qualitativo, queste discipline migliorarono nel nostro studio (vedi punto 7.2.)



## SUMMARY

Theatrical representation (TR) as a didactic technique supposes one of the most effective resources in relation to the integrated teaching of foreign languages. TR combines the diverse sub-competences that include the communicative competence submitted in the Common European Framework of Reference for Languages and in the plan of the Cervantes Institute. One of the fundamental sub-competences of the communicative-linguistic competence is the grammatical competence. Grammar is an essential component for the performance of the speaker of a foreign language. Nevertheless, the implementation of TR in the teaching of a foreign language (FL) is still being argued, with different approaches and perspectives for the practice of the common teacher in the classroom. There are many factors in which grammar determines the building of communication processes, as well as those aspects which are part of the speakers competencies in relation to the mental processes which are involved in their use and development.

This research is part of the field of “Linguistic applied to the teaching of foreign languages”, specifically in the process of teaching-learning and in the acquisition of grammar by the Chinese speaker students learning Spanish as a Second Language/Foreign Language (SL/FL). Its goal is to prove that through TR grammatical contents, associated to orality through cutting systemic teaching units and constructivist learning, can be learnt.

The main theme consists on the study of TR as a didactic method in ELE, with the intention of proposing an integral education which reinforces the communicative competence of the speakers of a FL. The study of TR as a didactic method in ELE confirms that the development of the grammatical competence associated to the dialogic text is possible; and the experimental phase reveals, with a mixed methodology both quantitative and qualitative, that through Theatrical Representation grammar can be learnt.

To approach this topic, we start with the nonverbal and linguistic theatrical dimension of the dialogic text, presenting its benefits and competences, which can be trained through this text.



At the starting point of this research there were many questions which were later concretized into the following points:

- Considering that theatrical techniques have always been focused on the empowerment of communicative and oral contents, would it be possible to efficiently teach grammar through theatrical representation? Can it be introduced as a tool to prepare a course of ELE with systemic didactic units in a constructivist approach?
- In an experiment consisting in teaching grammar through theatrical representation to a control and a experimental group, would the experimental group be successful in acquiring grammatical knowledge? Would it be possible to provide the student with a tool which, by presuming that the contents related to orality are always more recreational than those related to grammar, combines the advantages and virtues of both areas?

To answer these questions we completed the relation of goals with new questions and diverse hypothesis whose end was to prove that TR was a valid method, quantitatively and qualitatively speaking, for teaching grammar. This aim is materialized in four main objectives:

1. There is an opinion which defines dramatization as a superior resource than theatre for considering this last one as one with a “mechanical” nature and not profitable from a didactic point of view, this research is presented as a refutation to that opinion. We believe in the revaluation of the TR as a teaching method because it contains in its nature the practice of dramatization, and it goes way beyond that. The theatrical representation, since it is linked to the dramatic text – dialogic- has all the advantages that textuality offers in the teaching of a foreign language. For that, and because of other factors that we will explain, we consider TR more complete than dramatization as a didactic resource. This research objective is to give the place that theatrical representation deserves as a method for teaching Spanish as a foreign language.
2. Proving that TR as a didactic method can be the spinal column of a full program for ELE by using systemic didactic units centered in the dialogic text where

contents related to sub-competences of the grammatical competence such as the lexical competence, the written one, etc can be practiced.

3. Proving that TR as a didactic method is a valid tool for teaching grammar. In the many studies in which TR was applied for teaching ELE the value of this technique used for teaching and the acquisition of grammatical contents by using it haven't been proved. It is always supposed that TR reinforces the communicative skill and diverse sub skills. However, this supposition usually applies to reasonings of qualitative and subjective type because that discipline is linked with the Social Sciences ambit. We have the aim of proving that TR is a guaranteed and efficient didactic method, and not only qualitatively.
4. In order to prove that TR is a valid resource for teaching a previous and accurate diagnosis of the errors that a sample of the population commits is presented. Up until now representation techniques haven't been considered in the development of the grammatical skill may be because they did not begin by making such a diagnosis in relation to the text and the textuality.

The structure of this research contains 3 main parts: Theoretical Framework (Part I), Methodology (Part II) and The discussion of the results and conclusions (Part III).

The Theoretical Framework (Part 1) contains 5 chapters. In chapter 1 the concept of dialogic text from a nonverbal and linguistic theatrical dimension is introduced, delving into key concepts. Regarding the Theatrical dimension key terms are developed, we analyze the role and the kinds of memory that are used as theatrical memory in relation to the theories of Vygotski (1934), Atkinson and Shiffrin (1968), Craik and Lockhart (1972), Tulving (1982), Squire (1986, 1987), Badeley (1990), Forgas (1995), etc. The typically theatrical concepts such as conflict, objective, environment and physical actions, are studied in the classroom of foreign languages following the contributions of Eines (2005, 2008, 2011, 2015), Richards (2005), Torres Núñez (1996), Grotwski (1976), Asher (1969), Stanivslaski (1924, 1937, 1951), etc. Referencing the dimension of the nonverbal sciences concepts such as Proxemics and kinetics are studied according to the theories of Hall (1966) or Davis (1976), Paralinguistic through the comments of Fischer-Lichte (1999) or Sánchez Benítez (2009), "Cronémica", the Pragmatic (Austin 1962, Grice 1975). Referencing the verbal dimension of the dialogic text we make an analysis of the linguistics characteristics of dialogue and conversation according to the theories of Ubersfeld (1989) Bobes Naves (1992), Regueiro (2004, 2011), etc. showing which are

the grammatical contents that can be practiced through dialogic text and the skills that can be practiced through representation as a didactic technique related to dialogic text. The different models of the communicative skill are presented (Canale and Swain, 1980; Bachman, 1990 and Celce- Murcia, Dörnyey and Thurrell (1995, cit. por Cenoz Iragui, 2004) relating them with the theories of Chomsky (1955, 1957), Hymes (1962, 1964) and Widdowson (1995). Besides, many of the skills that are indicated by MCER based in the representation of the dialogic text are treated. By last, we analyze the concept of linguistic personality, which base idea consists on the speaker of a foreign language trying to acquire a personality related to their own ‘native I’, and how theatrical representation can empower this process. For this last aspect we collect references from Titone (1995), Rabault (2011), Koryakina (2013) or Petrovna Fesenko (2013) in relation to the psycholinguistic nature of the term, and from Pit Corder (1973), Finocchiaro and Brumfin (1983), Linell (1985), Torres Núñez (1996), or Eines (2011), in relation with the theatrical nature of the term.

In chapter 2 and 3 we detail the different theatrical techniques of dramatization and theatrical representation, since its origins, collecting the diverse practices linked to ELE. In the first place, in chapter 2 the concept of dramatization is analyzed, from a general approach, attending to the etymological differences of the term, differencing it from the theatrical representation resource and setting a brief historic view of the implementation of dramatization in the classroom. The term of dramatization in the classroom is defined according to the contributions of Eines and Mantovani (2008), Torres Monreal (1996), etc. and the practices which have been made by applying dramatization to diverse fields related to it are presented: “role play” thanks to the magisterium of Di Pietro (1987), simulations, improvising, dramatization and body expression (with mimics, warming up activities, etc.), interactive games and dramatization in order to empower prosodic aspects. By last, the advantages and capacities that are implemented with dramatization are explained developing the concept of learning strategies thanks to the contributions of Vigotsky (1978), Karbowska (1984), Arroyo (2003), Ashton- Hay (2005) and Regueiro (2014).

In chapter 3 we analyze and defend TR as a didactic technique in ELE against the theories that minimize its didactic impact in the classroom. Many possible structures are detailed to make a “theater studio” such as the presented by Cuesta Estévez (1996), Martínez Cobo (2007), Hidalgo (2012) or Moyano (2014); The requirements of the theater plays to be represented in ELE or in any foreign language with studies such as the

ones from Landy (1982), Torres Núñez (1996), Robles (2007) or Calderón de la Barca Fernández (2015), as well as the criteria to make the representation. Ultimately, a diverse relation of samples is presented in ELE, in which the representation technique is developed both outside and inside of Spain with examples like “Escena Erasmus” from the “Universitat de València” or the “Festival Internacional de Teatro Escolar en Español” (International festival of school theater in Spanish), through the program of bilingual sections in countries of the middle and east of Europe.

In chapter 4 we reflect about theatrical formation for the development of the skills of a teacher of ELE during his whole career path, presented under the aegis of the Cervantes Institute (2012), and with the direction of Moreno Fernández. TR as a didactic method is integrated as a resource that empowers each one of those skills. By last, studies that defend a necessary formation of the professorate in dramatic techniques is included.

In chapter 5 the different uses that have been developed from dialogic text in ELE without representation for the development of writing and for the explanation of certain linguistic phenomena (the cultural dimension of the texts, the conversation rules, the levels of the language, the colloquial register, etc.) in relation with the dramatic techniques of representation are presented. We present didactic units around theater texts that reinforce certain aspects related to writing and reading competencies. Some of the investigations presented deepen in some aspects to help the teacher foreseeing a future representation of the text. By last, we present the advantages of the techniques associated to dialogic text for the development of writing as well as the development of dramatization.

The Methodology (Part II) of our study contains two chapters: the sixth and the seventh. In chapter 6 we explain the criteria of the selection for the analysis of the grammatical categories of the dialogic text which determine most errors in expression that Chinese speakers of level A2 make. By the characteristics of the investigation it was necessary to delimit the object of the study and restrict it to specific categories associated to dialogic text, this was due to the time we had for the experiment and its final objective. We selected the following categories : the uses of the present tense, reflexive and pronominal forms, specific uses related to the lexical selection, present perfect and past tense. For these categories we created different systemic didactic units concerning the dialogic text, which is the base in which the object of this study, the grammatical category, is practiced. There are two reasons for choosing these 5 categories among the 17 which are studied: one is that these five categories are the ones that reveal the most number of

mistakes made by the students. The second factor is time. In this chapter we introduce and describe the experiment concerning theatrical representation as a didactic technique which took place in UCM (Universidad Complutense de Madrid) in the year 2013 with Chinese students from CCEE, introducing the different questions and hypothesis of the research:

***Research questions:***

1. What are the most significant grammatical difficulties of dialogic text for level A2 Chinese speaker students?
2. Are there any specific significant ones? Are those difficulties related to the grammatical elements directly associated to orality?
3. Is the number of mistakes concerning the grammatical learning independent from the treatment? What we mean is: Is there a significant difference in the number of errors that were committed in the pre-test and the number of errors which were committed in the post-test? We focus this question in what grammatical learning concerns.
4. Is the gender of the participants determinant in superior apprenticeship thanks to the representation technique?
5. Why has theatrical performance not been analyzed for descriptive statistic in ELE? Is it possible that theatrical techniques have only been analyzed from the qualitative aspect due to the lack of tools that can conclusively prove that theatrical representation can be a statistically significant resource?
6. Can we create a proposal in which TR as a didactic method has all the elements (kinetic, expressive, communicative, mental, imaginative, recreational, etc.) and at the same time favors the development and acquisition of grammatical content? This question is focused in the dialogic textuality field.
7. Starting from the assumption that the contents related to orality are always more recreational than those associated with grammar: Will it be possible to provide the students with a tool that combines both the virtues of the two areas?
8. Can we propose a schedule in which we can introduce and reach all these goals through systemic didactic units and can it fulfill the expectations of all the learning approaches? These didactic units we mention must have as a base the dialogic text and theatrical representation techniques.

9. Can the teaching technique of the theatrical performance be constituted in said tool?

### *Hypothesis*

1. The most significant difficulties relate to the verbal mode due to the Chinese inflected language lack of character, such as the morphological change in person, time and mode, the specification of gender, etc.
2. Grammatical difficulties will be especially significant in the verbal mode, in various applications related to lexical selection, in the absence or presence of the article and the specification of gender and are fully associated with the oral form.
3. Learning grammar will be sensitive to treatment that will produce the decrease of errors. Also, the number of errors will suffer a greater reduction in GGEE regarding GGCC. The teaching strategy for grammatical content will be the theatrical performance, its improvements to correct the grammatical errors associated with oral proceedings have not yet been qualitatively demonstrated in the research environment of ELE.
4. The gender differences of subjects in reference to the better acquisition of ELE will not be significant thanks to the representation technique.
5. Theatrical techniques have been carried out only from the qualitative aspect for lack of tools that can prove conclusively that the theater can be a statistically significant resource because it does not match a previous diagnosis was in relation to the text and textuality. Until now representation techniques have not had the expected success in developing grammatical competence, perhaps because the previously mentioned diagnosis was not considered in relation to the text and textuality.
6. The technique of dramatic representation centered in the frame of textuality can significantly promote the teaching and learning of grammar content, vocabulary and comprehension and oral and written expression, related to the dialogic text, with the proper selection of texts.

7. We plan to achieve a teaching methodology that, through the theatrical performance, brings together the grammatical knowledge with a playful approach that enhances the imagination and a relaxed atmosphere that will encourage the consolidation of the content by the students that join this approach.
8. Creating multiple units focused on the dialogic text as the basis of treatment applied at all stages of the inductive deductive methodology, will achieve the objectives of this research.
9. Theatrical representation as a teaching technique will complete all the previously mentioned characteristics in this hypothesis and will be presented as a methodological tool offering guarantees.

According to the confirmation or not of the hypothesis we will obtain empirical results that help elucidate the relationship or not of the variables under study. There will be one dependent variable (the effect, in this case the decrease in the number of mistakes) and the independent variables will be the treatment (the cause, in this case the technique of representation associated to orality to work grammatical contents) and the gender of the students. Therefore, it is an univariate and factorial design.

Next the research design is explained, along with the testing, treatment, participants and procedures. This study corresponds to a pre-experimental design (intact groups) with a control group (CG) and an experimental group (EG) to confirm the effects on these two groups, representative of the same Chinese speaker population learners of Spanish of the representation technique to teach grammar contents associated to orality. The measurement is performed before and after treatment. Quantitative data collection is performed after the pre-test tests (before treatment) and post-test (after treatment). Descriptive-comparative study is justified because it consists in the teaching of a new methodological technique in a group (EG) comparing it to its absence in another group (CG).

The design of the didactic proposal and of the instructional methodology follows the guidelines proposed in the ELE teaching program. Guidelines for the design of a course of ELE (Regueiro: 2014). In the experiment there were 107 involved subjects of Chinese nationality, performing the pre-test of the test, but only 50 of these subjects managed to

make the post-test. Although quantitatively the sample is relevant, being able to count the samples from a larger number of subjects would be optimal in future research.

Next, still in Chapter 6, the analysis of results is developed, in which the results are displayed, from a descriptive and inferential point of view, after the completion of the relevant statistical tests in order to accept or reject the hypothesis.

Chapters 7 and 8 correspond to the last part of our investigation: Discussion of results and conclusions (Part III). In the Chapter 7 the results obtained regarding the validation or not validation of the alternative hypothesis of our study and the research questions from a qualitative and quantitative point of view are linked.

Finally, in Chapter 8, Conclusions, the results obtained in relation to the overall objectives of this work and the research limitations and future lines of research are presented.

Diverse information related to our study is included in the Annexes.

In Annex I the types of skills set by the PCIC, text typology and the skills which are exploited according to each model of text according to Regueiro (2011.: pp 62, 63) are attached, a general approximation of the contents that can be taught by using the dramatical-dialogical text following the instructions of CEF and the PCIC and the various activities, reporting tables, assessment rubrics, etc. associated to the many studies discussed in Chapters 2, 3 and 5.

In Annex II materials from the experimental design of our research such as the pre-test and post-test tests, the units focused on the dialogic text box for experimentation and the programming designed for EG practices for representation, are included. This annex is completed with the relation of mistakes made by the Chinese speakers students of A2 level in the pre-test and in the post-test.

Annex III is accompanied by various theatrical sketches represented by Chinese speaker students from "Centro Complutense de Enseñanza del Español de la Universidad Complutense" in the representation of the theater play called "My first months in Madrid" on the date 23/04/2012. This annex is completed with some of the scenes created by the students of the experimental group in the experimentation which took place in 2013.

The Anex IV - DVD includes the various scenes performed by the students of the EG as well as samples of the rehearsal period for the better acquiring of contents related to the dialogic text.

Finally, the consulted bibliography and the telematic references are included. For drafting, appointment system and clarifications in the correction of style of this work we



have followed the guidelines of the book "El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos" (Regueiro y Sáez Rivera: 2013).

Finally, in the concluding section we can cite the following findings. Referring to the raised objectives we comment their resolution:

#### OBJECTIVE 1:

1. This research is presented as a refutation of the position that states that dramatization is a better resource than theater by considering the latter to be of a "mechanical" nature and not usable from a didactic point of view. We believe in the revaluation of representation as a teaching technique because it contains in its nature the practice of dramatization, and goes way beyond than dramatization does. Theater / performance, by being linked to the dramatical-dialogic text has all the advantages that the framework of textuality provides in teaching foreign languages. For that and other factors, which we will explain, we consider theatrical representation to be a more complete didactic method than dramatization. This research aims to give Theatrical representation the place it deserves as a teaching technique for ELE.

On the Theoretical Framework (Part I), the inaccuracy on the primacy of dramatization over theatrical representation by considering dramatization as a more valid resource has been justified. We have considered the differences between the two and it has been concluded theatrical representation contains dramatization when the representation is exploited in an appropriate way in the classroom of a foreign language. We have reviewed the advantages of the dramatic techniques associated with theatrical representation which involve both the capabilities that are given with dramatization as with representation. Finally, the theatrical representation is conceived as a superior resource than dramatization by assuming greater fixation of the contents in the students minds thanks to resources such as memorization, repetition, testing, practices, group work, etc. Objective 1 has been accomplished.

## OBJECTIVE 2:

1. The goal is to prove that representation as a teaching technique can be the backbone of an entire programming course for ELE by using systemic teaching units focused on the dialogic text in which contents related to other sub skills of a grammatical competence such as the lexical competence, written one, etc. can be practiced.

In Chapter 1 we have linked the key competencies of the speaker of a foreign language with theatrical representation as a teaching technique. We suggested that we could prepare the programming of a teaching course of ELE referring to all levels through the presented systemic units and the programming included in Annex I (see Annex I, pp. 6- 12). As demonstrated in the statistical analysis, the teaching units focusing on the dialogic text have been successful in quantitative and qualitative terms. Objective 2 has been accomplished.

## OBJECTIVE 3:

1. Proving that theatrical representation as a didactic technique is a valid tool for teaching grammatical content. The value of this resource for teaching and acquiring grammatical contents has not been guaranteed in the various application studies of TR as a didactic method for ELE. It is always assumed that representation reinforces the communicative competence and various sub-competences. However, this assumption is often ascribed to subjective and qualitative reasoning by identifying our discipline in the Social Sciences field. We have the desire to show that representation, not only in a qualitative way, is an efficient teaching technique for teaching ELE.

In the Methodology (Part II), regarding the approaching to the development of the teaching units and the analysis of the results, it has been proved that representation, in a quantitative way, is valid for teaching/acquiring grammatical content. Five were the categories that were part of the descriptive and referential study: in three of them (Uses of the Present, Reflective and pronominal forms, lexical selection) the EG was more successful than the CG, in the other two (pretérito perfecto compuesto and the past tense)

the CG presented higher results than the EG, but the EG significantly improved. Statistical analysis after our intervention guarantees that theatrical representation is a valid method for teaching grammar contents. Objective 3 has been accomplished.

#### OBJECTIVE 4:

1. To demonstrate that representation is a valid resource we performed a previous and accurate diagnosis of the mistakes that a representative sample of the population may commit. Until now representation techniques have not been considered in the development of grammatical skills may be because no one made such diagnosis (in relation to the text and the textuality) to begin with.

In chapter 6 we analyzed the preliminary diagnosis by examining the A2 level Chinese speaker students with what we call a pre-test, which contained most of the items that lead this type of students at this level to commit mistakes. We believe essential beginning with that previous diagnosis in order to make possible experimentation through representation for grammatical content. We consider that representation as a teaching technique has not had pre-experimental studies with control and experimental groups in a classroom of ELE because there was never a diagnosis that allowed to verify the results in a quantitative way. Objective 4 has been accomplished.

Regarding the research questions and hypotheses, the answer to questions 1, 2, 3 and 4 are provided in Chapters 6 and 7. Questions 5, 6, 7, 8 and 9 were answered in the corresponding part to the State of the Question (chapters 1, 2, 3, 4 and 5). In Chapter 6, we check the previous grammatical difficulties of Chinese speaker students with the Spanish language by studying García Manzorro (2012) regarding flexion, the syntagmas, the presence of a gender mark and morphological change in person, time and manner, etc. (Which are given in Spanish language) and the absence of articles, massive presence of prefixes, homonym words causing bright lexical buildings, etc. (Characteristic features of the Chinese language). Grammatical categories like nouns, pronouns, adjectives, articles, verbs (with all the difficulties that the different tenses and modes present), the adverbs, the prepositions, the concordance, the different types of sentences (interrogative, relative, etc.), etc. They posed the greatest difficulty for these students.

After applying the pre-test (Annex: pp. 85- 88.) we performed a list of categories that contained most of the mistakes that A2 level Chinese speaker students usually commit

(presented in Chapter 6), we were able to relate the greatest difficulties for those students with the dialogic text thanks to the categories measured in our study such as the present tense and its different uses, verb forms related to pronouns (reflexive and pronominal forms), and different types of lexical selection that included lexical collocations (with the verb being associated to different states: hunger / sleep / heat, etc.), modal paraphrases (the verb can + infinitive), use of comparative adverbs (better / worse, etc.), mistakes caused by the semantic meaning of verbs (cost, pay, go down, etc.), the use of pronouns as vocatives, etc. The category "pretérito perfecto compuesto" in relation to its use in the different forms of present are also included. Finally, the past tense category was analyzed, although it is most closely identified with the narrative, it is likely to be included in dialogic texts that refer to the past. In the experimental study corresponding to chapter 6, we found that the most significant difficulties relate to the categories analyzed in the experimental treatment. It was revealed that the teaching strategy used (representation) made the treatment not independent from the number of mistakes that students committed (mistakes were lower in the categories associated with the dialogic text in GGEE). There were no significant differences regarding the gender of the participants. That is, both male and female individuals had the same development in relation to the treatment.

Regarding the proposed experimental study developed in the investigation, some observations should be noted on the STATE OF THE QUESTION in relation to the topic:

The almost nonexistent experimental work samples in ELE between groups, regarding the theatrical techniques with descriptive statistics, contrast with those that were given in EFL (Inglés as a Foreign Language). In ELE we can mention as outstanding examples as Nilsson (2009), Boquete (2012), Hidalgo (2012), Renaudin (2012) and Ibinga (2013). None of the analyzed studies performed any comparison between groups (CG and EG) for analyzing the success of the treatment. EFL experimentation is based on creating surveys, qualitative analysis, monitoring one group of students before and after treatment, etc.

Referring to EFL Mansour Alrajhi (2013) contains a number of experimental studies of English as a foreign language which have been made with comparison groups based on theatrical techniques: for example Ulas (2008), Gill (2005), Al- Jabali (1996), Dudin (1994), Makita (1995), Khanji (1993) Vitz (1984), Dougill (1987), cited by Mansour Alrajhi (2013: pp.30- 31). In this list of studies we would also find the one from Bang (2005) or Liu (2002), but only with experimental groups.

On the other hand, Belliveau and Kim (2003) analyzed 30 empirical studies on drama in L2 in different languages such as Italian (Ryan-Scheutz and Colangelo 2004; Piazzoli 2011), Spanish (Wilburn 1992), German (Ronke 2005; Matthias 2007; Lauer 2008; Rothwell 2011), French (Dicks & Le Blanc 2009; Temprana and Yeung 2009; Giaitzis 2008; Ziltener 2011) and Arabic (El-Nady 2000). We believe that this absence may be due to the lack of reliable measurement instruments and that most investigations in the field of education are approached from a qualitative perspective, relying on subjectivity in experimentation and implementation as a positive value. However, the lack of experimentation in the field of dramatic techniques in ELE is something that must be enhanced and treated with quantitative tools because the advantages that theatrical techniques present from a qualitative point of view have already been widely discussed and analyzed in different studies (see Chapter 2 and 3). We believe that techniques of representation have not had the expected success in developing grammatical competence because they did not have a previous diagnosis (presented in Chapter 6) in relation to the text and textuality.

In Chapter 7, which corresponds to the analysis of the results, the answers to the questions of the research and the validation of alternative or null hypotheses were developed. The success of the technique of representation for teaching/learning grammatical contents from a qualitative and quantitative aspect was established.

In short, from the study of sources and from the contrast of the results of the experimental approach we conclude that:

1. The theatrical representation of the dialogic text is a valid technique for the teaching/acquisition of grammatical content.
2. Representation as a teaching technique is more robust as a resource in the classroom of ELE than dramatization..
3. The programming of an ELE course referring to all levels marked in the MCER having as a base theatrical representation as a teaching technique is a feasible fact on which we must deepen and pose new challenges.
4. The previous diagnosis discussed in 6.5.3. will serve to raise new research developments based on the already classified errors committed by Chinese speaker students ranked as A2 level according to the MCER.

5. Experimentation in ELE using control and experimental groups is almost null. This aspect must be enhanced in order to provide scientific justification to a resource that has widely been studied in a qualitatively way.
6. Theatrical representation is a technique in which the recreational, non-verbal, linguistic, theatrical and grammatical aspects can be presented in a balanced way for the student of a foreign language without thereby producing an impairment in the knowledge of any of the above cited areas. Its nature is that of a full and inclusive instrument which contains all those skills.

For future investigations, the door is opened to the creation of new programming and new didactic materials to fully develop the course content by using theatrical representation.

There are also other opened doors for future research that might overcome the previous ones. Those doors will mean a new opportunity to improve our skills as teachers.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abutalebi, J. y Clahsen, H. (2015): "Bilingualism, cognition, and aging". En *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press, nº 18, pp 1-2.
- Aguilar López, A. M<sup>a</sup> (2012): "Dramatizar el libro del alumno en el aula de ELE/ L2". En *MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, nº 14 Enero- Julio 2012.
- Aguilar, A. M<sup>a</sup> y Simarro, M. (2008): "Dramatizando la gramática". *Actas del XIX Congreso Nacional de ASELE, Cáceres, 2008*.
- Aicinburu, C. (2007): *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*. Tesis Doctoral, Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades. Doctorado en Lingüística aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Nebrija, Madrid.
- Alcarazo López, N. y López Fernández, N.: "Propuesta didáctica de una simulación: "La Central Nuclear". En *redELE NÚMERO 22*, Junio 2011.
- Alonso García, J.I. (2012): *Psicología (2ª bachillerato)* S.A. McGraw-Hill / interamericana de España, 2012.
- Alonso Raya, R. (1990): "Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas". *Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Madrid*.
- Álvarez, J. (2011): "Lorca y el flamenco: Una propuesta didáctica." *Disponible en redELE ISSN: 1571-4667, Año 2011, número 23*.
- Arroyo Amaya, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Estudio de conserjería de Educación Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/dramatizacion.pdf>
- Artola, T. (2014): "Educación diferenciada: algunas diferencias educativas." En *EASSE (European Association Single- Sex Education)*. Disponible en:



<<http://www.easse.org/es/content/320/Educaci%C3%B3n+diferenciada%3A+Algunas+razones+educativas/>>

Ashton-Hay, S. (2005): "Drama: Engaging all Learning Styles". *Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference*, Economics and Technical University, Ankara Turkey. Disponible en:  
<<http://eprints.qut.edu.au/12261/1/12261a.pdf>>

Atkinson, R.C. y Shiffrin, R. M. (1968): *Human memory: A proposed system and its control processes*. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*: Vol. 3. (pp. 89- 195). New York: Academic Press.

Ballesteros Jiménez, S. (2010): *Psicología de la memoria*. Editorial Universitas, S.A. UNED.

Bang, YJ. (2005): "Developing Communicative Competence through Drama-oriented Activities in an EFL Classroom." Myongji University, Korea del Sur. Disponible en:  
< <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf003.pdf>>

Barros García, P. (1993): "La interacción en el lenguaje oral: formas que expresan la sintonía con el interlocutor". Actas del IV Congreso Nacional de ASELE, Madrid.

Barroso García, C. y Fontecha López, M. (1990): "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase". Actas del X Congreso Nacional de ASELE, Cádiz.

Belliveau, G. y Kim. W.(2003): "Drama in L2 learning: A research synthesis". *Scenario*, 2 (VII): 6-26 <http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/BelliveauKim/02/en> [Consulta realizada el 29/08/2015]

Beltrán, M<sup>a</sup> J. y Ripoll, B. (1995): "Ficcionalización de oralidad. Propuestas para la enseñanza del español hablado en la clase de ELE." VI Congreso de la Asele, León 1995.

Bobes Naves, M.C. (1992): *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*. Gredos, Madrid.

Bobes Naves, MC y VVAA (1997): *Teoría del teatro*. Arco Libros, Madrid, 1997.

- Bobes Naves, MC. (1997): *Semiología de la obra dramática*. Ed.: Arco Libros. Madrid.
- Bobes Naves, MC. (2001): *Semiótica de la escena*. Ed.: Arco Libros. Madrid.
- Bohm Weickert, S. (2013): “El método drama-pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras”. [En línea]: <http://suayed.acatlan.unam.mx/el-metodo-drama-pedagogico-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras/> (Universidad Nacional Autónoma de México).
- Boquete Martín, G. (2012): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid, 2012.
- Boquete Martín, G. (2013): “La aplicación del juego dramático a la enseñanza de ele: la prosodia en español.” En Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE, Jaén, 2013.
- Boquete Martín, G. (2014a): “Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro.” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Boquete Martín, G. (2014b): “Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 3.
- Boquete Martín, G. (2014c): “El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera”. *Porta Linguarium*, nº 22, pp. 267- 283.
- Bosque, I. y Demonte, V. (directores) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española (Vol. 2). Las construcciones sintácticas fundamentales; Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Ed.: Espasa Calpe. Madrid, 1999.
- Bosque, I. y Demonte, V. (directores) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española (Vol. 3). Entre la oración y el discurso; Morfología*. Ed.: Espasa Calpe. Madrid, 1999.
- Brain Games: Temporada 3, episodio 10, “Follow the leader”*. Presentador: Jason Silva. Guión: Rebecca Ratliff Cameron. National Geographic, 2013.
- Brieño, C. (2013): *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico*. Tesis Doctoral. Departamento de Lengua Española, Teoría de la

Literatura y Literatura Comparada. Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas. UCM, Madrid.

Buyse, K. (2013): “La evaluación de lo oral no es imposible, pero difícil”. Hacia una plantilla de evaluación simple y flexible.” IV Jornadas de Difusión para profesores de ELE en Madrid, Mayo de 2013. Editorial organizadora: Difusión.

Caballero, M.C. y Corral, J. B. (1996): “El teatro desde una perspectiva coloquial”. *VII Congreso Internacional de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Almagro, 1996*

Calatrava, Ruiz, M<sup>a</sup> C. (2009): “Uso de técnicas humanísticas- afectivas en la enseñanza de idiomas: la dramatización.” *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas*, nº 15.

Calderón Calderón, M. (2002): “Orientaciones sobre el uso de técnicas dramáticas para desarrollar la expresión en clase de ELE”; en *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 181-187. ISSN 1677-4051 Sao Paulo, 2002.

Calderón Campos, M. y García Godoy, M. (1991): “Algunas reflexiones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical”. *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga.

Calderón de la Barca Fernández, V. (2015): “Teatro en la enseñanza de ELE: una experiencia con alumnos japoneses.” *Cuadernos CANELA*, 26, pp. 40-56.

Cámara Escribá, R. M<sup>a</sup> (2009): “La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos”. I Congreso de Español como lengua extranjera en Asia Pacífico (CE/ LEAP): El currículo de ELE en Asia- Pacífico. Instituto Cervantes de Manila. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/15\\_aplicaciones\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/15_aplicaciones_02.pdf)

Cañellas Barceló, M. (2011): “Ele y expresión corporal” en *Actas del I Encuentro Práctico de Profesores de ELE en India: Instituto Cervantes de Nueva Delhi*.

- Cenoz Iragui, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa”. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores*. Ed.: SGEL. Madrid.
- Comba Otero, M. (2014): “¡No pienses, actúa!” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Comitre Narváez, I. y Valverde Zambrana, J.M. (1996): “Desarrollo de la competencia oral en la L2 a través de actividades dramáticas”. *Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Comitre Narváez, I. y Valverde Zambrana, J. M. (1996): “Drama y factor afectivo en la segunda lengua”. *Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Caldwell Cook, H. (1917): *The play way*. Ed.: New York, Frederick A. Stokes company.  
Disponible en: [<https://archive.org/details/playwayanessayi00cookgoog>]
- Corral Fullà, A. (2013): “El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La "dramatización" como modelo y acción.” *Revista Científica Complutense, Didáctica, lengua y literatura*. Vol. 25, pp. 117- 134.
- Cuesta Estévez, G. J.: “De Lope de Vega a Sven Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE”. *Actas del VII Congreso Nacional de ASELE, Almagro, 1996*.
- Dauder, J. et. al. (2004): *D teatro. La voz*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=WD2iS4wJa8E>> [Consulta realizada el 27/ 09/ 2015]
- Daveloza, V.B. (2011): “Metodología por proyecto: La representación teatral en clase de ELE. Sistematización de la experiencia”. En II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Universidad del Salvador.
- Davis, F. (1976): *La comunicación no verbal*. Ed.: Alianza Editorial, Madrid.

- de Agreda Coso, E. (2010): *La representación como técnica didáctica en ELE: un estudio experimental*. UCM, Memoria fin de Máster inédita.
- De Alba Quiñones, V. (2009): “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5.
- Di Pietro, R. J. (1987): *Strategic Interaction: Learning Languages Through Scenarios*. Cambridge: C. U. P.
- Diago Romero, M. (2010): “Actividades dramáticas como herramienta didáctica.” *Revista Foro de Profesores ELE*, Volumen 6, 2010, Universidad de Valencia.
- Dimitrov, N. (2008-09): “El juego dramático en la enseñanza de ELE nivel B2. Una herramienta para fomentar la creatividad en las destrezas productivas e interactivas.” Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes- UIMP, 2008- 2009. Director: Luis Dorrego Funes.
- Domínguez Sánchez, F.J. y García Rodríguez, B. (2011): “Emoción y pensamiento cognitivo”. En *Psicología de la emoción*, Editorial universitaria Ramón Areces, UNED.
- Dorrego L., del Hoyo M.A., Ortega M. (2006): *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE : más de 80 juegos y actividades teatrales*. Madrid : Edelsa.
- Dorrego, L.; Ortega, M. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares.
- Eines, J. (2005): *Hacer actuar. Stanislavski contra Strasberg*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Eines, J. (2011): *Repetir para no repetir. El actor y la técnica*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Eines, J. (2015): *Las 25 ventanas: el actor, el director, el ensayo... el teatro*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997): *Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Ed.: Gedisa. Edición revisada de 2008, Barcelona.

- Escamilla, A. y Regueiro, M. (1996): *Desarrollo del Currículo en el aula de Secundaria*. Ed.: Magister. Madrid.
- Fernández Álvarez, B. (2012): *La pragmática en el aula de ELE: enseñar a acertar*. Memoria de Máster, Universidad de Oviedo.
- Fernández Ávila, M. (2014): “Del cuento dominicano a la dramatización en valores.” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Figueras, C. (2015): “El desarrollo de la competencia pragmática en la clase de español”. Universitat de Barcelona.
- Fischer- Lichte, E. (1999): *Semiótica del teatro*. Arco Libros, Madrid.
- Florian Lacalle, A. : *Explotación didáctica de un corto para ELE: Los gritones*. Disponible en: <[http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?ActividadesPage=5&Actividad\\_id=324](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=5&Actividad_id=324)>
- Fo, D. (1998): *Manual mínimo del actor*. Ed.: Skene.
- Fontela González, C. (2013): *Cómo enseñar a “moverse” en español: la kinésica y la proxémica en la clase de ELE*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo.
- Forest, A. (1956): *L’homme et son prochain*. Paris, PUF.
- Franco García, P. y Montalbán, N. (2006): “El Teatro en el aula. Un instrumento de aprendizaje de lenguas extranjeras”. Publicado en *Lenguaje y textos*, La Coruña 2006, n. 23-24; p.197-211
- Galindo Merino, M.M. (2005): “La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE”. En *Actas XVI del Congreso de Asele*, Oviedo.
- Gallardo, L. (2011): “La mujer en el aula: historia y cifras”. Disponible en: <http://tmp.aprendemas.com/guias/especialmujeres2011/p1.asp> [Consulta realizada en 20/X/2015]

- García Barrientos, J. L. (2007): *Como se comenta una obra de teatro*. Ed.: Síntesis, Madrid.
- García Devís, M. (2006): “Representación dramática del Romance de El Enamorado y la Muerte”. *Disponible en redELE, premios internacionales para la creación de unidades didácticas del español como lengua extranjera*.
- García García, M. (2001): “El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE, Kinésica contrastiva.” Proyecto de Investigación, Universidad de Salamanca, 2001.
- García, J. A. y Delgado, B. (2010): “La adquisición del lenguaje: relación con la comunicación y el pensamiento.” García Madruga, J.A. y Delval, J. (coords), *Psicología del desarrollo I*, UNED.
- García Manzorro, C. (2012): “Análisis de errores en aprendientes chinos de español: Estudio morfosintáctico.” Memoria de investigación Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y de otras lenguas modernas, 2011. Publicado en: Revista SinoEle, disponible en: < <http://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=166>>
- García Ramos, D. (2007): “El teatro en el aula y la interacción oral.” Encuentro práctico de profesores, Barcelona, 2007. Realizado por International House Barcelona y la editorial Difusión.
- Garriga Trillo, A.J., Lubin Pigouche, P. y otros (2009): *Introducción al análisis de datos*. Ed.: Colección Grado. Libro perteneciente al Grado de Psicología, UNED.
- Gjorsheski, M. (2014): *Del aula al escenario: un taller de teatro en la clase de ELE en Islandia*. Máster en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus), Universidad de Islandia.
- Goitia Pastor, L. (2008): “Haciendo el payaso en la clase de ELE: la formación teatral del profesor de español.” *Actas del XIX Congreso Nacional de ASELE, Cáceres, 2008*.
- Gómez Gómez, F. (2014): “Ventajas e inconvenientes del uso de las técnicas dramáticas en las clases de ELE.” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Ed.: Cátedra. Madrid.

- Gregory, M. y Carroll, S. (1986): *Lenguaje y situación: variantes del lenguaje y sus contextos sociales*. F.C.E., México.
- Grotowski, J. (1976): *Hacia un teatro pobre*. Ed.: SIGLO XXI. Madrid, 2009.
- Guillén Nieto, V. (coord.): Módulo de Técnicas de dramatización en el aula de lengua extranjera. Universidad de Alicante. Disponible en <http://ocw.ua.es/es/artes-y-humanidades/tecnicas-dramaticas-en-la-ensenanza-de-l2-y-le-2006.html>
- Hajdú, A. (2013): “La tradición carnalesca en las clases de ELE. El juego de rol y el desarrollo de la competencia comunicativa.” En Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest.
- Hernández, P. (2006): “De la selva vengo... H. Quiroga o el arte de contar cuentos”, *III Encuentro práctico de ELE Hispanoamérica en el aula de E/LE, Nápoles: Instituto Cervantes de Nápoles*, 94- 112.
- Herrera Soler, H., Martínez Arias, R. y Amengual Pizarro, M. (2011): *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid, Ed.: Eos Universitaria.
- Hidalgo Martín, V. (2014): “Doña Gramática: un personaje con mucho carácter.” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hidalgo Martín, V. (2012): “El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller.” Memoria de Máster. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. En *MarcoEle, Revista número 15, Julio-Diciembre 2012*.
- Hidalgo Martín, V. (2013): “Actividades dramáticas en la clase de ELE.” *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest (2013)*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/48\\_hidalgo.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf)



- Hidalgo Martín, V. (2013): “Interacción estratégica: la enseñanza de español a través de escenarios”. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest (2013).
- Hinojosa Ruiz, S. y Pastor Haro, A. (2010): “La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral.” *Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*, Universidad de Jaén, 2010.  
Disponible en:  
[http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_135-144.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_135-144.pdf)
- History Channel. Los secretos del lenguaje corporal*. Escrito, dirigido y producido por: James Millar. History Channel, 2014.
- Ibinga, M. (2013): “Teatro y expresión oral en clase de E/LE en Gabón”. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes, 2006.
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid, Instituto Cervantes, 2012.
- Jiménez Catalán, R. M.<sup>a</sup> (1998): “La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula.” En *Revista Cauce*, nº20 – 21. Pp. 797- 811.
- Jiménez de Cisneros Baudin, C. (2011): “El teatro como recurso para la expresión oral en ELE”. [En línea]: <http://es.slideshare.net/najibadoua/el-teatro-como-recurso-para-la-expresin-oral-en-ele> (Consulta realizada el 16/09/2015)
- Jiménez de Cisneros Baudin, C. (2012): “Los premios nobel del teatro español: José de Echegaray (1904) y Jacinto Benavente (1922)”. En número de diciembre de 2012 de los *Cuadernos de Rabat*, Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.
- Jiménez de Cisneros Baudin, C. (2013a.): “Romances dramatizados”. En *Materiales didácticos de ELE Del aula al teatro, del teatro al aula Dramatizaciones para la clase de ELE*,

Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos

Jiménez de Cisneros Baudin, C. (2013b.): “¿Molinos o gigantes? Dramatización de un episodio del Quijote”. En *Materiales didácticos de ELE Del aula al teatro, del teatro al aula Dramatizaciones para la clase de ELE*, Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.

Karaúlov, Yu. N. y Sánchez Puig, M. (2000): *Gramática asociativa de la lengua rusa. Principios activos*. Ed.: Gram Ediciones. Academia Rusa de Ciencias Sección de Lengua y Literatura.

Kirkici, B. (2004): “Foreign Language-Medium Instruction and Bilingualism: The Analysis of a Myth”. 1st International postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching, Middle East Technical University.

Klein, A. (2012): “Your Brain On Storytelling: Foreign Language Learning Through Stories”. Disponible en: <<http://learnoutlive.com/your-brain-on-storytelling-foreign-language-learning-through-stories/>> [Consulta realizada el 20- IX- 2015]

Koryakina, A. (2013): “Problem of multicultural linguistic personality.” Dentro del servicio de publicaciones de la Ardahan Üniversitesi y de la publicación trimestral de la revista de ciencias sociales ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК Quarterly Journal of Internacional de Ciencias Sociales. Disponible en: <<https://www.ardahan.edu.tr/karadenizdergi/web/upload/icerik/19/10.pdf>>

Leal Rivas, N. (2005): “¿Ay, qué conflicto! La dramatización en la enseñanza de español para extranjeros”, I Encuentro Práctico de E/LE. Instituto Cervantes de Nápoles, 2005.

Leal Rivas, N. (2007): “El teatro en el aula de ELE: Sergi Belbel y Jordi Galcerán.” *Talleres de formación del Instituto Cervantes de Nápoles. Disponible en redELE, Università degli Studi di Napoli L'Orientale*.

Leal Rivas, N. (2012): “Del discurso literario al español coloquial: textos teatrales en ELE.” II Curso Internacional de Metodología para la didáctica de segundas lenguas. Universitat d'Alacant, 2012.

- Li, Ch. N. y Hombert, J. M. (2002): "On the evolutionary origin of language." En *Mirror neurons and the evolution of Brain and language*. Eds: Stamenov, M.I. y Gallese, V. Ed: John Benjamins Publishing Company.
- Liu, J. (2002): "Process Drama in Second- and Foreign- Language Classrooms". *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Ed. Gerd Bräuer: Westport, Connecticut & London, pp. 51-70. Disponible en: <https://tesoldrama.files.wordpress.com/2010/12/2-processdrama-liu.pdf>
- Liu, N. (2012): *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Memoria de Máster Oficial en Lengua Española y Literatura Hispánica. Facultad de Filología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lizasoain, A. et. al (2011): "Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera". En *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* XXXVII, Nº 2: 123-133, 2011. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200007&script=sci_arttext)
- Llopis García, R. (2009): *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral, Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades. Doctorado en Lingüística aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Nebrija, Madrid.
- Lucchi- Riester, E. (2007): *Actuación teatral y adquisición de segunda lengua*. Indiana University– Purdue University Indianapolis.
- Luque Toro, L. (1996): "La explotación del léxico en *Death of a salesman* de Arthur Miller". *Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Luque Toro, L. (2007): "¿Cómo evaluar una obra de teatro? El caso de *Bajarse al moro* de José Luis Alonso de Santos". *Actas del XVIII Congreso Nacional de ASELE, Alicante, 2007*.

- Luque Toro, L. y Median Montero, J. F. (2009): *Contrastes 1. Lengua y cultura españolas para italianos (con solucionario)*. Venecia, Ed.: Supernova.
- MCER (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ed.: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).
- Magariño González, C. (1996): “Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: la caracterización y la improvisación”. *Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Maley, A. y Duff, A. (1978): *Drama Techniques in Language Learning. Third Edition*. Ed.: University of Cambridge.
- Maley, A. y Duff, A. (2005): *Drama Techniques in Language Learning. Third Edition*. Ed.: University of Cambridge.
- Mansour Alrajhi, A. et al. (2013): “The Effect of Using Drama on Improving Preparatory Years Students' Oral Proficiency at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University”. *Journal of Arabic and Human Sciences*, 7 (1): 22-50.
- Manual de la Nueva Gramática de la lengua Española (2010), Madrid. Ed.: Espasa Libros.
- Martín Peris, E. (dir.) (2007): *Diccionario de términos clave de ELE*. <[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele)>
- Martin Ruiz, G. (2010): redELE “¡Han asesinado al alcalde!: un juego para la clase de E/LE”. En *redELE NÚMERO 19*, Junio 2010.
- Martín T. (2002): “Escenificar una obra de teatro en clase”. Encuentro práctico de profesores, Barcelona. Realizado por International House Barcelona y la editorial Difusión.
- Martínez Cobo, A. (2007): “La casa de Bernarda Alba: una experiencia teatral con alumnos de ELE”, Actas del tercer foro de profesores de español como lengua extranjera, Universidad de Valencia.

- Martín-Peñasco Hurtado, M. R. (2014): “La simulación en la clase de español de los negocios.” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martinell Gigré, E. (1991): “El comentario de textos literarios españoles: la referencia a los gestos”. Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga.
- Maseras, E. (2003): Explotación didáctica de “En la ciudad” de Amaparanoia. Formespa. Disponible en <[http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/amparanoia\\_ciudad.pdf](http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/amparanoia_ciudad.pdf)>
- Masid Blanco, O. (2014): *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE. Propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo*. Tesis Doctoral. Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas. UCM, Madrid.
- Mateos Bragado, I. (2010): “Utilización de técnicas de dramatización teatral y de estimulación sensorial en ELE”. III Jornadas de Formación de profesores de ELE en China, Revista SinoEle.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Tomo I. Ed: Edelsa. España, 1992.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Tomo II. Ed: Edelsa. España, 1992.
- Merino Egido, L. (2009): “La enseñanza del español a través del teatro.” Jornadas didácticas del español como lengua extranjera: X encuentro práctico de profesorado de ELE, organizado por International House y Editorial Edinumen.
- Miller, T. (2013): “Mirror neurons, the mirror system, and human language.” En NSCI5202, University of Minnesota.
- Molero, C.M. y Salazar, D. (2012): “Ejercicios prácticos para trabajar colocaciones léxicas en el aula de E/LE”. En Actas del I encuentro internacional de profesores de ele “El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”, Instituto Cervantes de Bruselas, 2012.

- Moliner, M. (2007): *Diccionario del uso del español*. Ed.: Gredos. Madrid.
- Montero García, M. y Cortijo Delgado, M. I. (2012): “Pele y Mele: taller de microteatro en la clase de ELE.” *Revista Foro de Profesores ELE*, Volumen 8, 2012, Universidad de Valencia.
- Moreda Leirado, M. (2014): “La oralidad fingida, una herramienta didáctica para introducir la pragmática en la clase de E/LE.” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreno Ramos, J. y Pérez Gutiérrez M. (2002): “La simulación como herramienta de aprendizaje”, *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia: Universidad de Murcia*, 621- 628.
- Morillas Méndez, R. M. (1996): “Propuesta de dramatización de Réquiem de Cesbron como paso intermedio entre el texto en prosa y su puesta en escena.” *Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Moyano López, J.C. (2012): “El teatro en la clase de ele. Don Quijote de La Mancha, primera parte”. *Estudios sobre enseñanza de lenguas*, vol. 4, pp.49-67
- Moyano López, J.C. (2014): “Montaje de una obra de teatro en la clase de ELE: Don Quijote de la Mancha”. *Educación Lengua y de investigación: estudios en la enseñanza de idiomas: Estudios sobre Enseñanza de lenguas*, vol. 6, pp.17-39. Universidad Seisen, Japón.
- Muñoz Carrión, A. (2009): “Comunicación corporal- kinésica, proxémica”. Madrid, UCM. Disponible en:  
<[http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/comunicacion\\_corporal.pdf](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/comunicacion_corporal.pdf)>
- Muñoz López, J.J. (2008): *Integración de la comunicación no verbal en la clase de ELE*. Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Nauta, J. P. (2008): *Tablas. Aprender español haciendo teatro*. Ed.: Edinumen.

- Navas Méndez, A. (2008): "Todo es teatro." Actas de formación para el Profesorado de Español como lengua Extranjera, 2003- 2008. Instituto Cervantes de Múnich 2008. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/>>.
- Nilsson, M. (2009): *Drama y teatro como métodos en la enseñanza del español en un instituto sueco. Un experimento*. Memoria Fin de Máster, Lunds Universitet.
- Nocete López, M. J. (1996): "Portrait d'une femme de Michel Vinaver: una escenografía onírica." Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral, Universidad de Granada.
- OCDE (2007): "La comprensión del cerebro: el nacimiento de una ciencia de aprendizaje." OCDE, traducción a cargo de Ediciones Universidad Católica Silvia Enríquez, Trad.: Silva, M. (2009).
- Ojeda Álvarez, D. y Cruz Moya, O. (2004): "Yo me parto": oralidad, humor, gramática y pragmática, un coctel lúdico para el aula de ELE." *En Actas del XV Congreso de Asele, Sevilla 2004*.
- Oliva Martí, B y Micó Genovés, M.: "Rodando en 3,2,1... acción." *Disponible en redELE, premios internacionales para la creación de unidades didácticas del español como lengua extranjera*.
- Orta, A. (2009): *Conferencia sobre técnicas teatrales para la enseñanza de la pronunciación*. Encuentro práctico de profesores de español. Würzburg, 2009. Extractos disponibles en: <<http://www.youtube.com/watch?v=77xspAfZ31Y>>
- Ortega Arjonilla, E. y Mata Pastor, C. (1996): "Un ejemplo de dramatización en clase: los escenarios de Di Pietro. Concepto y clasificación." *Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral, Universidad de Granada*.
- Oster, U. (2009): "La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica". *Porta Linguarum*, nº 11, enero 2009, pp. 33- 50.

- Pacheco Vidal, M. (2013): “El teatro como recurso en la enseñanza de la lengua. La comparación de géneros artísticos.” En *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*.
- Pastor Cesteros, S. (2009): “De la gramática pragmática a la práctica en el aula”. *MarcoELE*, nº 9, 2009. Disponible en: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.pastor.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf)>
- Pastor Goitia, L. (2007): “Juego, representación y aprendizaje: Un taller de teatro para alumnos de E/LE.” De Leire Pastor Goitia. *Revista de Foro de profesores de ELE*, vol. 3 (2007). Disponible en: <<http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/62>>
- Pereira Varandas, Dulce (2012): “El teatro como recurso para la expresión oral en ELE”. *IX Encuentro práctico de ELE, Instituto Cervantes de Nápoles, Abril 2005. Disponible en redELE* (174- 192).
- Pérez Cívít, S. (2011): “Divertirse con el teatro aprendiendo español”. *VIII Encuentro práctico de ELE, Instituto Cervantes de Nápoles, Abril 2005. Disponible en redELE*.(152- 162)
- Pérez de Herrasti, N. (2013): “¿La cultura se aprende por inmersión, sin instrucción?”  
Disponible en: < <http://herrasti.jimdo.com/2013/03/17/la-cultura-se-aprende-por-inmersi%C3%B3n-sin-instrucci%C3%B3n/>> [Consulta realizada el 20- IX- 2015]
- Pérez González, M.S. y Pérez Sedeño, M. (2013a): “El lazarillo de Tormes. Texto dramatizado.” En *Materiales didácticos de ELE Del aula al teatro, del teatro al aula Dramatizaciones para la clase de ELE*, Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.
- Pérez González, M.S. y Pérez Sedeño, M. (2013b): “Doce a las doce o el Misterio de las doce uvas de Loreto de Miguel y Alba Santos. Adaptación dramática.” En *Materiales didácticos de ELE Del aula al teatro, del teatro al aula Dramatizaciones para la clase de ELE*, Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.
- Pérez Gutiérrez, M. (1992): “La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines específicos.” *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Universidad de Murcia, 1992*.



- Pérez Gutiérrez, M. (1993): "Las técnicas de teatro en clase de L2." En Simposio O teatro e o seu ensino. (A Coruña, 1992). A Coruña: Universidade da Coruña. Servizo de Publicacións, 1993, p. 71-78. ISBN: 84-88301-63-4
- Petrovna Fesenko, O. (2013): "Structure of Linguistic Personality in the Aspect of the Center-Periphery Theory". Middle-East Journal of Scientific Research 16 (3): 397-401, 2013.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Ed.: Biblioteca Nueva. Madrid 2006.
- Poplack S. (1980): "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino in Español: toward a typology of code-switching". Revista *Linguistics*, n. 18, pp. 581-618.
- Porter-Ladousse, G. (1987). *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- Prieto Grande, M. (2007): "La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje." *En Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera, número 36, mayo 2007*.
- Puertas Hernández, C. (2010): *Adquisición de la partícula se por estudiantes lusófonos. Una propuesta didáctica*. Tesis Doctoral, Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades. Doctorado en Lingüística aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Nebrija, Madrid.
- Rabault, A. (2011): *Fundamentos del bilingüismo y enseñanza bilingüe*. Memoria Fin de Máster, Universidad de Almería.
- Regueiro Rodríguez M<sup>a</sup>. L. y Sáez Rivera D.M. (2013): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/ Libros.
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup>. L. (2014): *Campus Virtual de la Asignatura Enseñanza integral: Unidades didácticas y evaluación*. UCM, Madrid. Disponible en : <www.ucm.es>
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup>. L. (2014): *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso de ELE 2*. Madrid: Arco/ Libros.

- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup> L. (2011): “La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura”, Ruiz de Zarobe, Y. y Ruiz de Zarobe, L. (eds.), *La lectura en Lengua Extranjera*, Londres / Vitoria / Buenos Aires: Portal Education, pp. 32-100.
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup> L. (2007): “La evaluación por claves como parte del proceso de aprendizaje en la expresión escrita”. *Actas del XVIII Congreso Nacional de ASELE, Alicante, 2007*.
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup> L. (2004): “Lenguaje verbal y lenguajes no verbales en la comunicación humana. Relaciones”. en *Lengua y Literatura. Temario para Profesores de Secundaria y Bachillerato*, Madrid, Magister. Capítulo 4.
- Renaudin, Jeanne (2012): “La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de ELE.” En *MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, n<sup>o</sup> 14 Enero- Julio 2012.
- Revert Gandía, M<sup>a</sup> V. (2013): “A escena. El teatro en las aulas.” XXII Encuentro práctico de profesores de ELE en Barcelona organizado por International House y Editorial Difusión disponible en [www.difusion.com](http://www.difusion.com).
- Richards, T. (2005): *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Ed.: Artes Escénicas. Barcelona.
- Robles Poveda, M<sup>a</sup> M. (2007): “Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de ELE, “El Generalito”, de Jorge Díaz.” *Memoria de Máster. Universidad de Salamanca, disponible en redELE, Biblioteca 2007*.
- Rodari, G. (2006): *Gramática de la fantasía*. Ed.: Booket. Barcelona.
- Rodríguez Abella, R. M<sup>a</sup> (2004): “Lengua, cultura y conflicto (o cómo afrontar la alteridad)”. En *Associazione Ispanisti Italiani (AISPI), actas del congreso XXII, Italia. (2004)*
- Rodríguez Abella, R. M<sup>a</sup> y Valero Gisbert, M. (1998): “La gramática para comunicar: una propuesta inductiva”. En *Actas del IX Congreso Nacional de ASELE, Santiago de Compostela, 1998*.

- Rodríguez Pellicer, R. (2008): “El aprendizaje del español a través de *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura”. IV Foro de Profesores de ELE, Universidad de Valencia, 2008.
- Roldán, M. (1996): “Simulación y narrativas en la clase de ELE.” En *Didácticas del Español como Lengua Extranjera*, Expolingua. Disponible en monografías de MarcoELE nº 9, 2009.
- Roncel Vega, V. M. (2008) “Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas”. Revista MarcoEle, nº 7.
- Ruiz Morales, M. et ál. (2009): “Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral *Doña Gramática*”. II Jornadas de Formación de Profesorado de Español 09, Sofía 2009. Disponible en:
- Salinas, P., Casalduero, J. y Díaz Canedo, E. et. al. (1942): *Doña Gramática*. Manuscrito editado en 1996 por Emilio Quintana, Ed.: Difusión.
- Sánchez Benítez, G. (2009): “La comunicación no verbal”. II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, en Suplementos MarcoEle, un. 8, 2009.
- Sánchez Jiménez, D. (2014): *Las funciones retóricas de la citación en la escritura académica universitaria. Interculturalidad retórica en las memorias de máster escritas en español y en inglés por estudiantes filipinos, españoles y estadounidenses en L1 y L2*. Tesis Doctoral. Facultad de las Artes y las Letras. Departamento de Lenguas aplicadas. Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Nebrija, Madrid.
- Sánchez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Ed.: SGEL. Madrid.
- Sánchez, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Ed.: SGEL. Madrid.
- Santamaría Martín, A. (2014): “El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita.” En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Santos Gargallo, I. (1990): “Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica.” *Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Madrid, 1990*.
- Santrock, J. W. (2009): *Psicología de la educación*. Ed.: Mc Graw Hill. Libro perteneciente al Grado de Psicología, UNED.
- Slade, P. (1954): *Child drama*. Hodder Arnold H&S; Edición: New edition (1 de noviembre de 1976).
- Solís Casco, I. (2005): “La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos”. En *Actas XVI del Congreso de Asele, Oviedo*.
- Stamenov, M.I. (2002): “Some features that make mirror neurons and human language faculty unique.” En *Mirror neurons and the evolution of Brain and language*. Eds: Stamenov, M.I. y Gallese, V. Ed: John Benjamins Publishing Company.
- Stanivslaski, K. (1924): *Mi vida en el arte*. Ed.: Alba Editorial, 2013.
- Stanivslaski, K. (1937): *La construcción del personaje*. Ed.: Alianza Editorial, 2002.
- Stanivslaski, K. (1951): *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Ed.: Alba Editorial, 2009.
- Studdert- Kennedy, M. (2002): “Mirror neurons, vocal imitation, and the evolution of particulate speech.” En *Mirror neurons and the evolution of Brain and language*. Eds: Stamenov, M.I. y Gallese, V. Ed: John Benjamins Publishing Company.
- Supiot Ripoll, A. (1996): “Lectura expresiva y corrección fonética.” Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral, Universidad de Granada.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Ed: Paidós Estudio básica. Buenos Aires, 1986.

- Titone R. (1995): *On the Bilingual Person*. Ottawa-New York, Legas Publications.
- Torres Monreal, F. (1996): “Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura.” Jornadas de Teatro y Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Texto dramático y representación teatral, Universidad de Granada.
- Torres Núñez, J.J. (1993): “Drama vs teatro en la educación”. Revista Cauce número 16, 1993.  
Disponible en: <http://cvc.cervantes.es>. En la línea de los trabajos de este profesor.
- Torres Núñez, J.J. (1996): *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Universidad de Almería. Servicio de publicaciones, 1996.
- Torres Núñez, J.J. (2004): “Teatro Español/ Inglés para enseñanza secundaria y universidad”. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n° 27, 2004/págs. 407-417. 2003.
- Travalia, C. (2006): “Las colocaciones implícitas”. En ELUA, 20, 2006, págs. 317-332.
- Trovato, G. (2015): “Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo”. RedELE, año 2015, n° 27.
- Ubach Medina, A. (2000): “El texto teatral: sugerencias para su utilización”. Actas del XI Congreso Nacional de ASELE, Zaragoza.
- Ubersfeld, A. (1989): *Semiótica teatral*. Ed.: Cátedra, Madrid.
- Úcar Ventura, Pilar (2006) “La interrupción del turno de palabra en algunas obras del teatro español contemporáneo.” XVII Congreso Internacional de ASELE, Logroño, 2006.  
Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/>
- Vaqueiro Romero, M.M. (2014): “El teatro como recurso didáctico”. En Colección: *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vela Delfa, C. (2008): *Los actos de habla en la enseñanza de español como lengua extranjera: el caso de la sugerencia*. Memoria de Máster, Universidad de la Rioja.

- Velázquez Puerto, K. (2015): *Análisis fraseológico contrastivo español-alemán y su aplicación a ELE. Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas desde una perspectiva cognitiva*. Tesis Doctoral. Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas. UCM, Madrid.
- Vicente Sánchez, O. (2009): “El lenguaje no verbal: Paralingüística, Proxémica y kinésica”. Disponible en: <http://melibeamisletras.blogspot.com/2009/04/el-lenguaje-no-verbal-paralinguistica.html>.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Pensamiento y lenguaje*, Madrid. Ed.: Paidós, 1995
- VVAA (2010): *Fundamentos de investigación en Psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- VVAA (2012): “Obras de teatro escolar en español”. Disponible en redELE publicaciones por países, Consejería exterior de Bulgaria. Este artículo viene a completar la anterior (2011) “Guía de teatro escolar en español.” disponible en esta misma plataforma.
- VVAAA. (2010): “Antología de textos teatrales de humor para el aula de ELE.” Disponible en redELE publicaciones por países, a través de la Consejería exterior de Marruecos, 2010.
- Vygotski, L.S. (1934): *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje Visor. 1982.
- Ward, W. (1930): *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. Ed.: D. Appleton.
- Weigand, E. (2002): “Constitutive features of human dialogic interaction”. En *Mirror neurons and the evolution of Brain and language*. Eds: Stamenov, M.I. y Gallese, V. Ed: John Benjamins Publishing Company.
- Yousefian, S. (2013): “El teatro en la clase de ELE: Una propuesta didáctica.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13

Zyoud, M. (2010): "Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective" Al-Quds Open University. Disponible en: <<http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/muntherZyoud.pdf>>

Referencias en Internet:

**Diccionario de Términos Clave del Centro Virtual Cervantes**

Juegos de rol:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)>

Ejemplo de juego de rol:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/juegoteatral.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/juegoteatral.htm)>

Pragmática:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pragmatica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm)>

Artículo de The Guardian sobre los gestos españoles:

<[http://elpais.com/elpais/2009/07/07/actualidad/1246949329\\_850215.html](http://elpais.com/elpais/2009/07/07/actualidad/1246949329_850215.html)>

<[http://elpais.com/elpais/2009/07/08/actualidad/1247035729\\_850215.html](http://elpais.com/elpais/2009/07/08/actualidad/1247035729_850215.html)>

[Consulta realizada el 30 de marzo de 2014]

Diccionario de la Real Academia:

<<http://lema.rae.es/drae/>>

Blog del profesor Antonio Orta:

<<http://teatroaula.blogspot.com.es/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-08:00&max-results=5>> [Consulta realizada el 10 de julio de 2015)

Blog de Hidalgo (2012):

<http://teatreamosenespanol.blogspot.com.es/> [Consulta realizada el 19/ 04/ 2014]

Traducción de las palabras de R. Titone:

[http://courses.logos.it/plscourses/linguistic\\_resources.cap\\_1\\_5\\_es?lang=es#1](http://courses.logos.it/plscourses/linguistic_resources.cap_1_5_es?lang=es#1)

## **ANEXOS**





## **ANEXO I**





El Plan Curricular del Instituto Cervantes define las siguientes competencias o subcompetencias de la **competencia comunicativa** (La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación):

**Competencia gramatical:** La competencia gramatical (también llamada *competencia lingüística*) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

**Competencia sociolingüística:** La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

**Competencia discursiva:** La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve.

**Competencia estratégica:** La competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en

ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

**Competencia sociocultural:** La competencia sociocultural es uno de los componentes que diversos autores han descrito en la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

**Competencia léxica:** La competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo; posteriormente la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno.

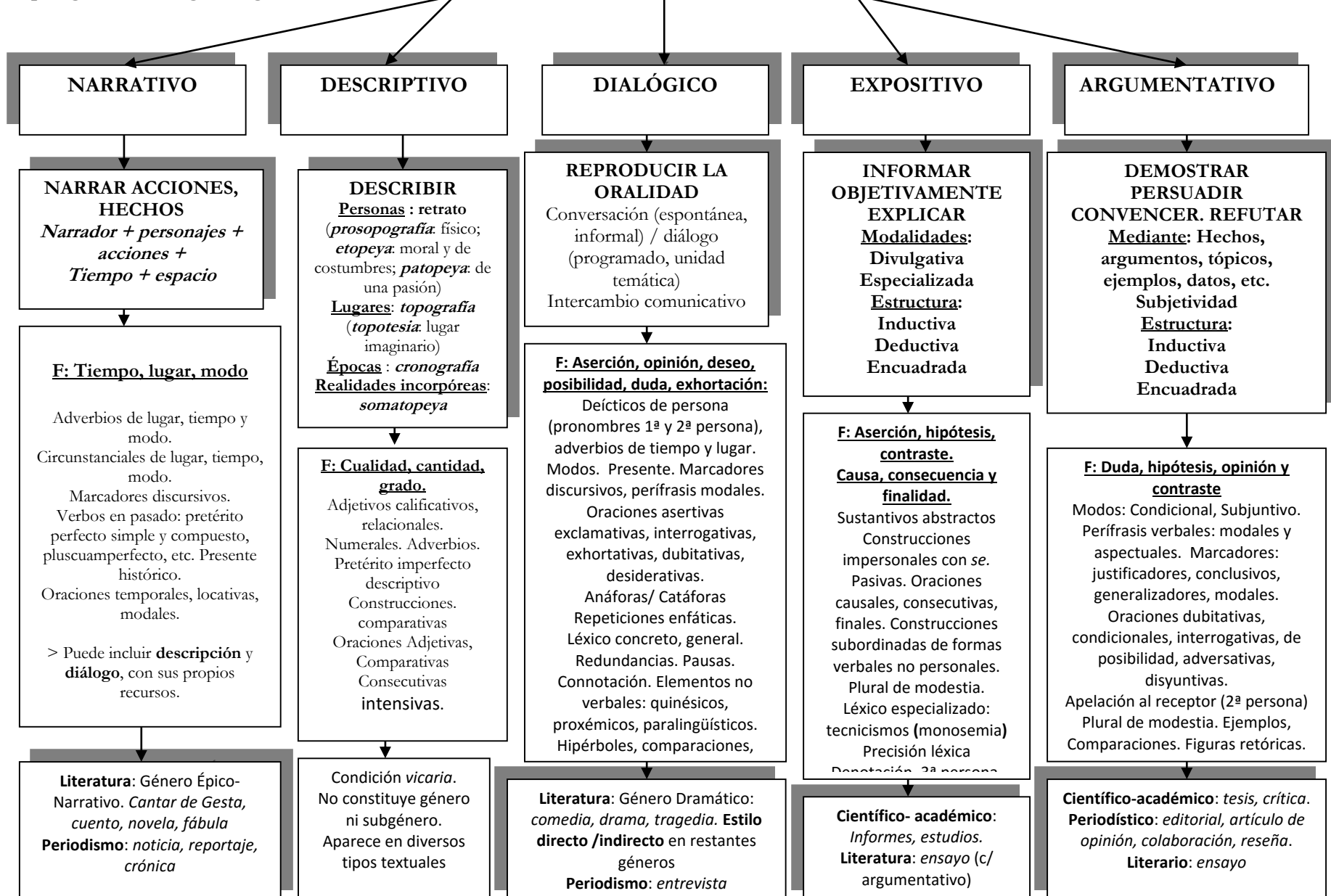
**Competencia pragmática:** Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

**Competencia funcional:** La competencia funcional trata de las funciones que se dan en el discurso para que exista la interacción entre los hablantes y para que el discurso pueda tener una continuidad, una finalidad y que exista una precisión y fluidez oral. Se divide entre macrofunciones y microfunciones.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

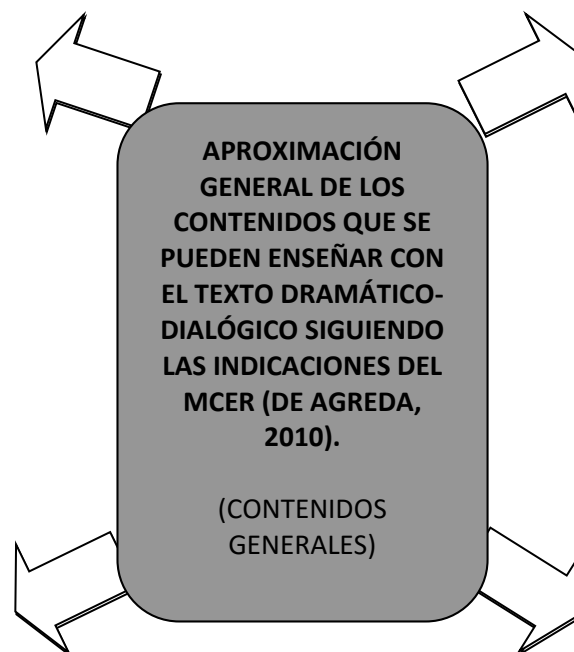
# TIPOS DE TEXTOS COMPETENCIAS

Tipología textual según Regueiro, 2011: 62,63.



**COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL:**  
*Conversación, diálogo. Pautas de saludo/  
fórmulas de acercamiento. Práctica de  
escucha atenta.*  
*Pautas de comunicación no verbal:  
kinésica, proxémica, y para lingüística.*  
*Transmitir información. Coherencia,  
Cohesión y Adecuación.*

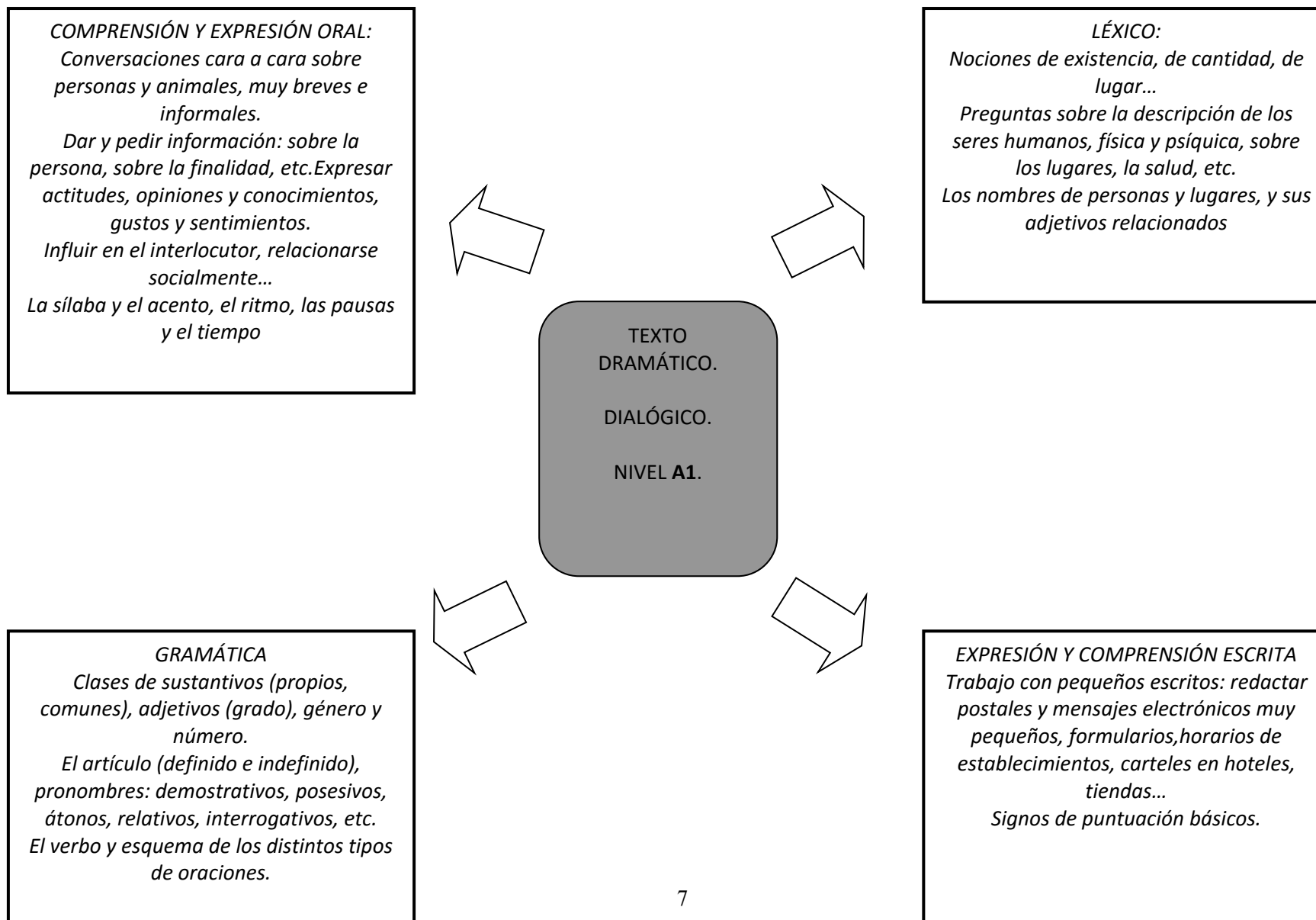
**LÉXICO:**  
*Frases coloquiales y frases hechas.*  
*Preguntar por...*  
*Fórmulas de apropiación de lugar.*  
*Variaciones dialectales, funcionales y  
lingüísticas.*  
*Figuras de contenido/ métricas.*

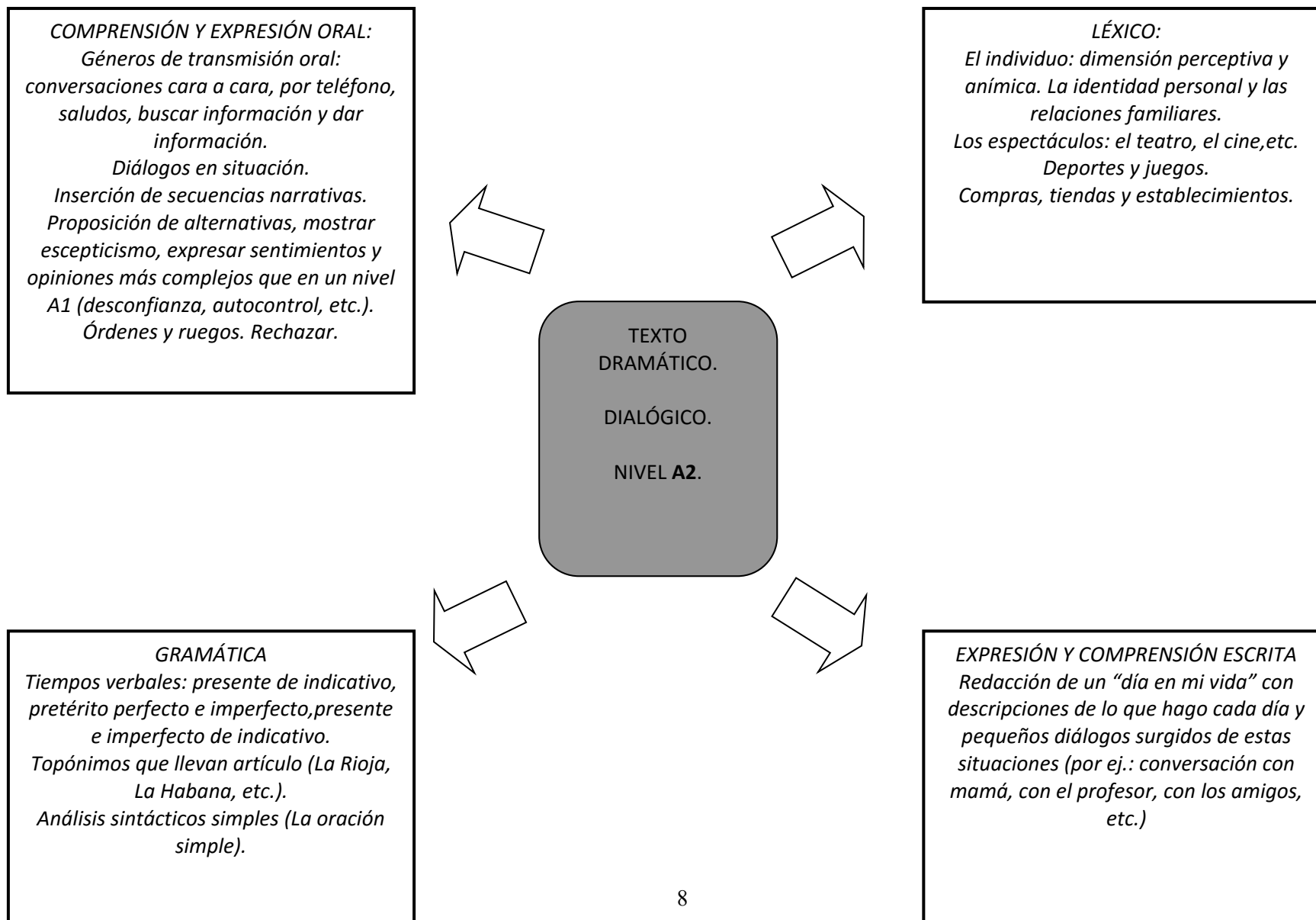


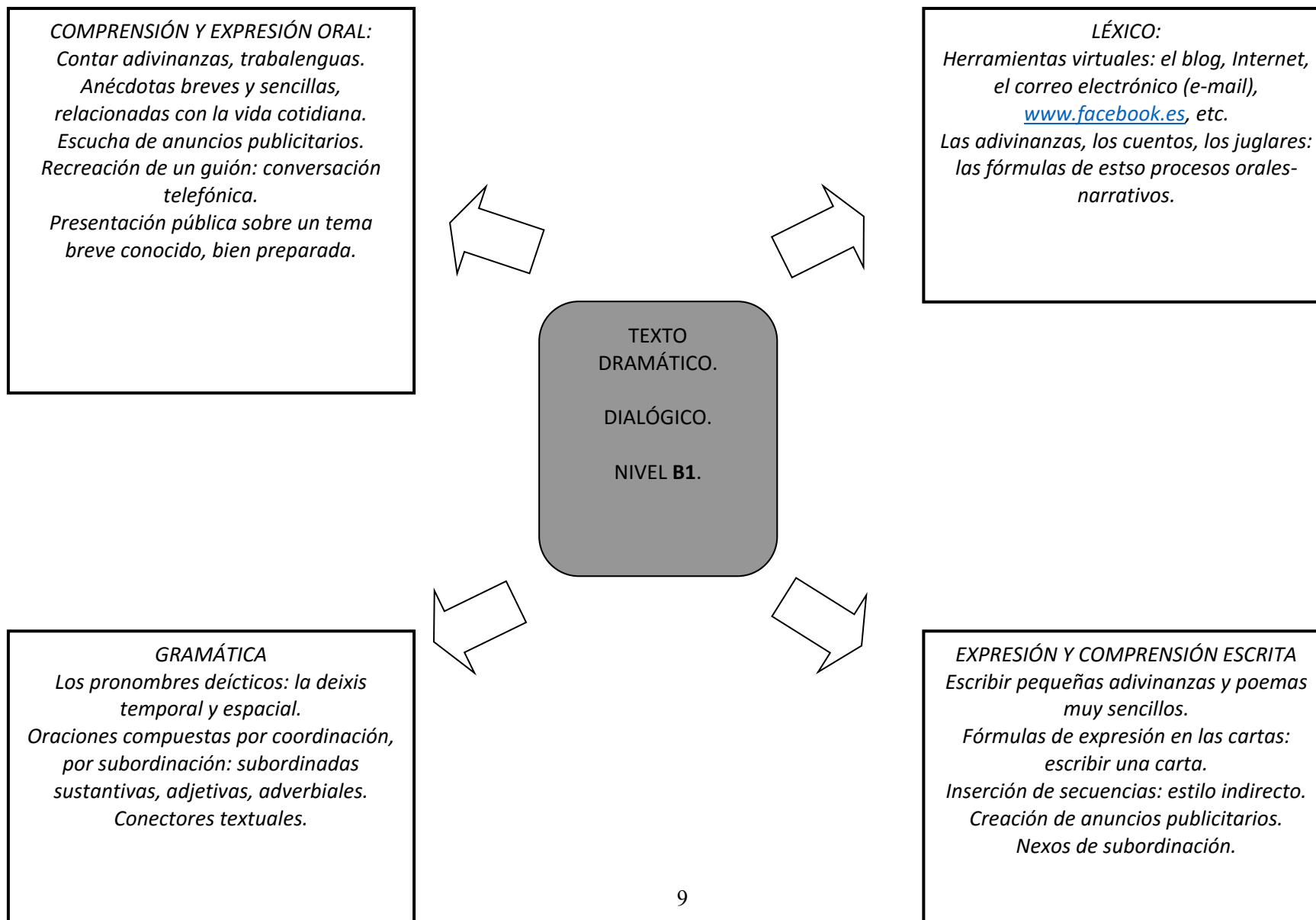
**GRAMÁTICA**  
*Usos de presente/ pretérito/ futuro.*  
*Marcadores de la oralidad.*  
*Tipos de oraciones: asertivas,  
exclamativas, dubitativas, desiderativas(  
enseñanza del modo subjuntivo), etc.*

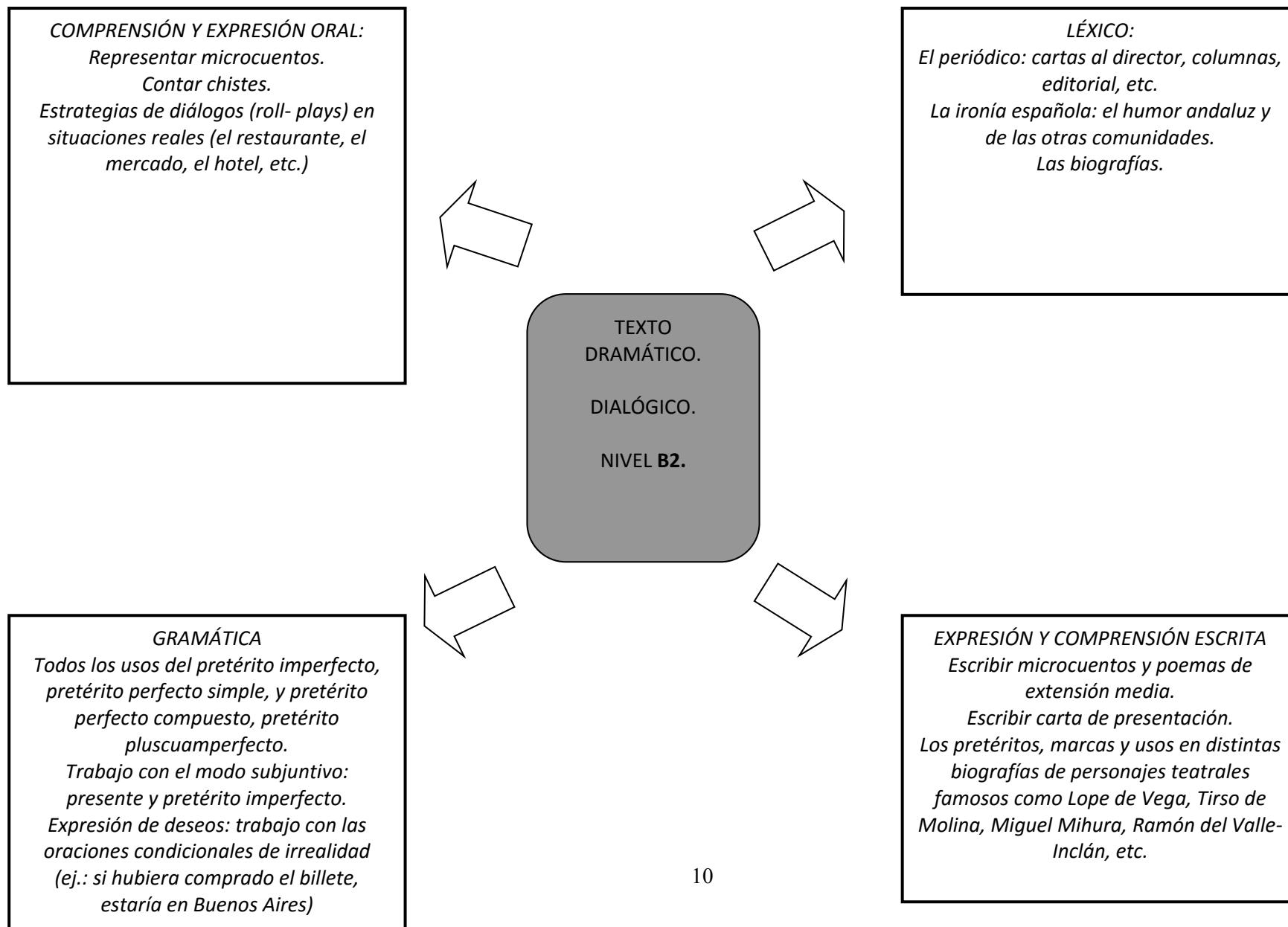
**EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ESCRITA**  
*Signos de puntuación dialógicos:  
asertivos, exclamativos, dubitativos,  
desiderativos, etc.*  
*Lectura analítica, valorativa, expresiva  
dramatizada, y el resto de los tipos de  
lectura en general.*

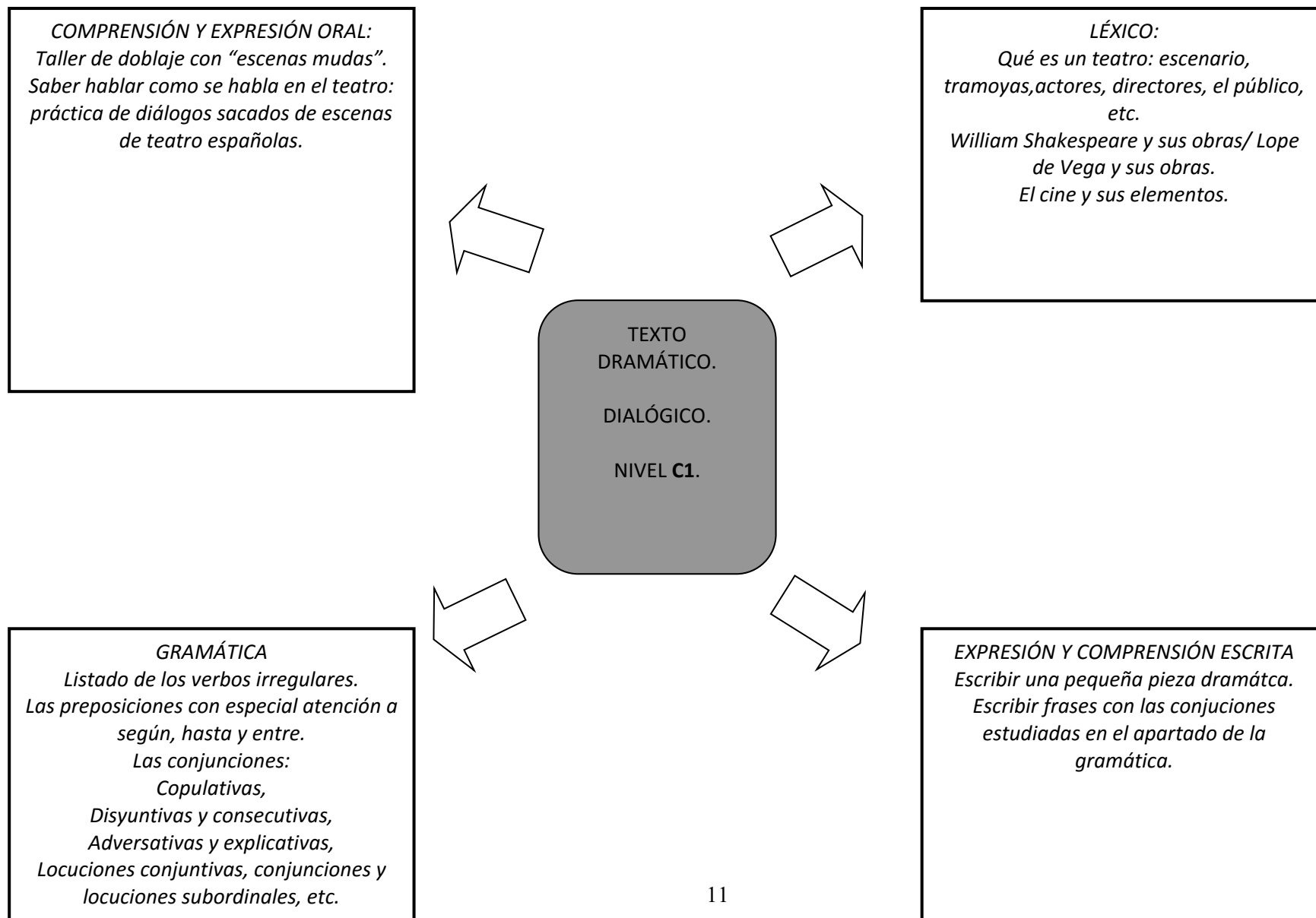


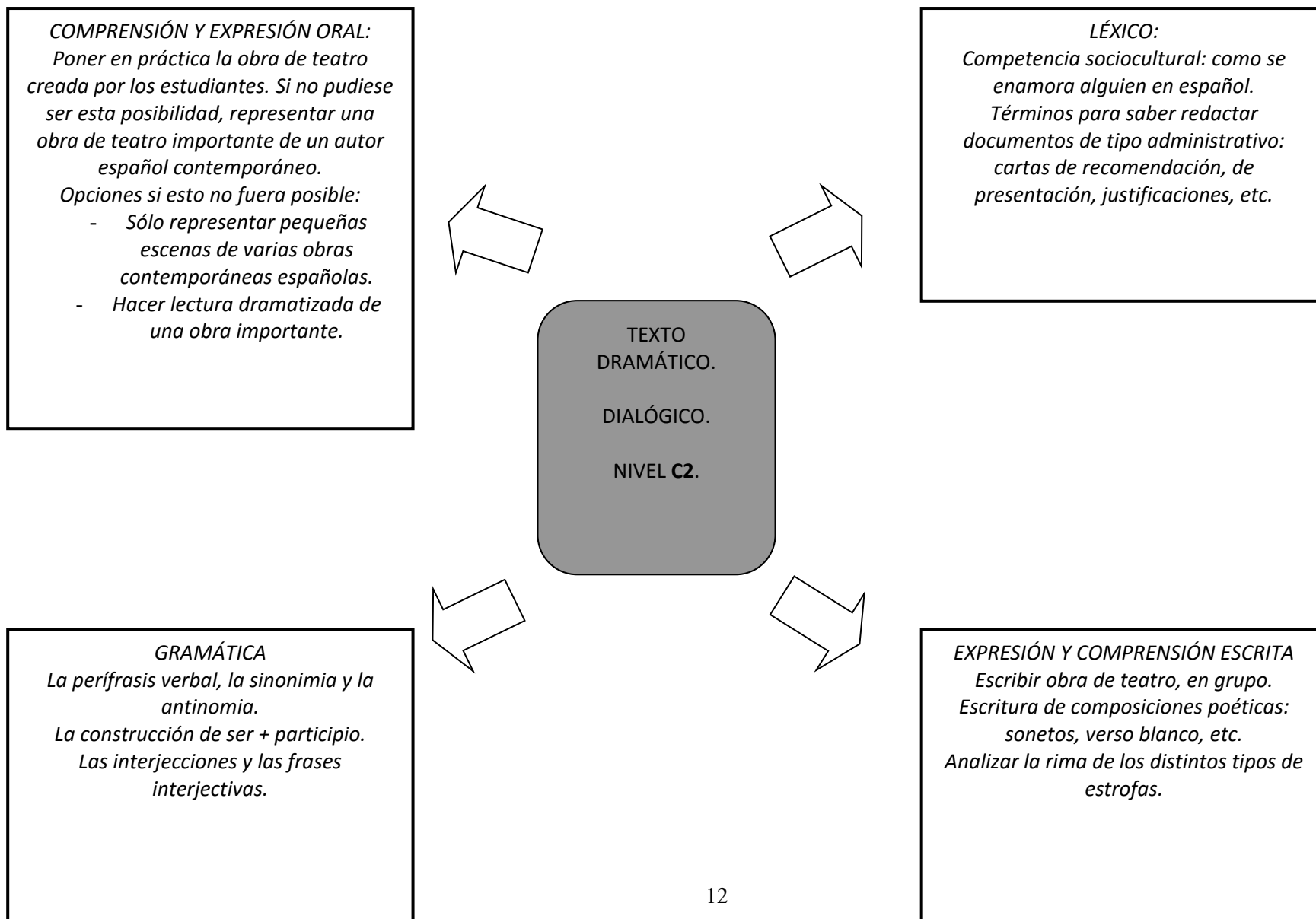












### **Dramatización con alumnos sinohablantes (Hinojosa y Pastor: 2010)**

**a)**

<b>QUIERES</b>	<b>TIENES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Alquilar una habitación en un piso con poca gente.</li><li>- Tienes tus muebles</li><li>- Un lugar tranquilo, sin ruidos.</li><li>- No te gusta subir escaleras.</li><li>- Menos de 500 €.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Una habitación para alquilar en un piso de dos habitaciones.</li><li>- Vacío.</li><li>- En las afueras de Madrid. Un lugar muy tranquilo.</li><li>- Con ascensor.</li><li>- 350 €. Fianza de 350 €.</li></ul>

**b)**

<b>Ayer llovió muchísimo</b>
<b>Esta mañana me he levantado bastante temprano</b>
<b>Estuvimos bailando hasta las tantas</b>

**c)**

**ALUMNO A:** Te acabas de mudar con dos amigos a un piso nuevo. Estás tranquilamente viendo la tele cuando llaman a la puerta y es la vecina de enfrente. Empieza a preguntarte cosas, pero tú no quieres darle mucha información sobre tus compañeros porque no sabes si ellos estarán de acuerdo y porque crees que no es asunto de nadie. Por otra parte, no quieres enemigos en el vecindario, así que tendrás que tragar saliva y ser encantador/a.

**ALUMNO B:** Vives en el 6ºA y tu hermana es la dueña del piso 6ºC, pero no vive allí y lo tiene alquilado a una agencia. A su casa acaban de mudarse dos chicas y un chico jóvenes, los tres extranjeros. Con la excusa de llevarles una tarta para darles la bienvenida pasas a la casa e intentas sacarle a los chicos toda la información posible sobre sus vidas: quiénes son, de dónde vienen, qué hacen, si tienen pareja... TODO. No desistirás en tu empeño hasta que tengas todos los datos que consideras necesario para darle a tu hermana “un informe” detallado de sus inquilinos.

## Diálogo para trabajar los estereotipos (Prieto, 2007)

### *VERSIÓN FEMENINA*

*Mujer 1: ¡Vaya! Te has cortado el pelo. Estás guapísima.*

*Mujer 2: ¿De verdad? No estaba segura cuando me miré al espejo. Quiero decir... ¿no crees que parezco un poco una esponja?*

*Mujer 1: ¡Por Dios, no! No. Es perfecto. A mí me gustaría cortarme el pelo como tú, pero creo que mi cara es demasiado ancha... Además estoy demasiado hecha ya a mi estilo.*

*Mujer 2: ¿En serio? Pues yo creo que tienes una cara muy mona. Podrías fácilmente hacerte uno de esos cortes en capas. Creo que te quedaría genial. Yo iba a hacerme uno así, pero tuve miedo de que mi cuello pareciera todavía más largo de lo que es.*

*Mujer 1: ¡Ah!, eso sí que es gracioso. A mí me encantaría tener tu cuello... Algo que llamara la atención y no estos hombros míos de cuatro por cuatro.*

*Mujer 2: ¿Estás de broma? A todas nos encantaría tener tus brazos. Todo te queda tan bien... Quiero decir... Mira mis brazos. ¿Ves lo cortos que son? Si fuera como tú, la ropa me quedaría mejor...*

### *VERSIÓN MASCULINA*

*Hombre 1: ¿Te has cortado el pelo, eh?*

*Hombre 2: Sí...*

Prieto, 2007: 927



**Propuestas para juegos de rol (Prieto, 2007)**

<i>Alumno A</i>	<i>Alumno B</i>
Después de una noche de fiesta te has quedado sin dinero para regresar al pueblo donde vives. Decides ir a casa de un amigo/a de tu hermano a pedirle dinero para llamar a un taxi aunque son las cinco de la mañana.	Estás durmiendo tranquilamente y alguien llama a tu puerta. Estás muy enfadado/a y cuando abres la puerta ves a un desconocido/a.
Estás sentado/a en un banco del parque leyendo el periódico y un señor/a con aspecto de extranjero se sienta a tu lado y empieza a leer por encima de tu hombro.	Vas paseando por el parque y te sientas al lado de una persona que está leyendo el periódico. No tienes dinero para comprar uno y tienes que leer las ofertas de empleo porque necesitas trabajo. No eres español.
Estás muy contenta/o porque te casas dentro de una semana. En el momento en que estás haciendo la lista de invitados suena el teléfono y es tu novio. Quieres preguntarle si le apetece invitar a tu tía de Argentina.	Ibas a casarte la próxima semana, pero ayer por la noche durante la despedida de soltero/a te enamoraste de otra persona. Llamas a tu novio/a para intentar explicárselo y suspender la boda.
Estás en la cola del supermercado y tienes mucha prisa porque tienes que hacer la comida e ir a clase después. Una señora mayor intenta colarse.	Estás en la cola del supermercado y tienes mucha prisa. Intentas pasar delante de todos los que tienen aspecto de estudiantes.
Estás en casa escuchando música. Estás cansada, has venido de trabajar y todavía tienes que hacer todas las cosas de casa porque tu marido no colabora mucho. Oyes que se abre la puerta de tu casa. Será tu marido...	Eres la suegra y vives en la casa de al lado de la de tu hijo. Te parece que tu nuera no lo cuida bien y entras, sin llamar, en su casa para ver si todo está limpio...
Estás paseando por la calle y a lo lejos ves a un amigo/a al que prestaste dinero y no te lo ha devuelto todavía. Le haces señas y lo llamas para pedirselo.	Estás paseando por la calle y ves a lo lejos que alguien te hace señas. Intentas esconderte cuando descubres que es un amigo/a que te prestó dinero y no se lo devolviste. Necesitas más dinero... Así que vuelves a pedirle ayuda.
Estás en casa haciendo las maletas porque te vas de viaje con un amigo a Roma. Has gastado todo tu dinero en ello pero estás muy contento/a porque es la ilusión de tu vida. Suena el teléfono...	Ibas a ir de viaje a Roma con un amigo/a pero acabas de enamorarte y decides irte con tu nuevo amor a Londres. Llamas a tu amigo/a para suspender el viaje.
Has comprado un loro en una tienda de animales. Cuando llegas a casa... ¡se ha muerto! Vuelves a la tienda para que te devuelvan el dinero o te den otro loro.	Eres el dueño/a de una tienda de animales y llega una persona a la que vendiste un loro. Lo trae muerto y por el extraño color de las uñas crees que lo ha envenenado.

Prieto, 2007: 924

**Diálogo estándar “En el restaurante” con diferentes caracterizaciones (Prieto, 2007)**

<p>(En un restaurante, un camarero, A, y un cliente, B.)  A– Buenos días, ¿qué desea?  B– Quería comer.  A– Muy bien, pase al comedor, por favor.  B– Antes quería saber qué tienen de menú del día.  A– Pues, de primero sopa de pescado y de segundo ternera con patatas.  B– ¿Podría tomar en vez de sopa una ensalada?  A– Tengo que preguntar en la cocina, pero creo que sí.  B– ¿Y de postre?  A– Puede elegir entre flan o fruta del tiempo.  B– Creo que prefiero el flan.  A– También puede tomar un café después, y está incluido en el menú.  B– Perfecto. ¿El pan y el agua también entran en el menú?  A– Sí, desde luego.  B– Muy bien, pero ¿cuánto cuesta?  A– Noventa euros más IVA.  B– ¡Qué barbaridad! ¡Es carísimo! Me marchó.  A– Pues buenos días y adiós.  B– ¡Adiós!</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estás enfadado/a y de muy mal humor.</li> <li>2. Eres muy ligón/ligona y te apetece coquetear.</li> <li>3. Eres muy tímido/a y no puedes mirar a los ojos de la gente con la que hablas.</li> <li>4. Estás casi completamente sordo/a, no entiendes lo que te dicen y hablas muy alto.</li> <li>5. Tienes muchísimas ganas de ir al baño.</li> <li>6. Estás tristísimo/a y solo quieres echarte a llorar.</li> <li>7. Estás cansadísimo/a, te estás durmiendo y solo quieres acostarte.</li> <li>8. Ves muy mal y necesitas acercarte mucho a la persona con la que hablas.</li> <li>9. Eres tartamudo/a y te molesta mucho que te ayuden a hablar.</li> <li>10. Tienes un catarro enorme y estás todo el tiempo estornudando y sonándote.</li> <li>11. Eres excesivamente cariñoso/a y tocas mucho a las personas con las que hablas.</li> <li>12. Estás paranoico/a y crees que te persiguen los extraterrestres.</li> <li>13. Eres muy infantil y te comportas como un niño.</li> <li>14. Has bebido mucho y estás muy borracho/a.</li> <li>15. Crees que los demás son inferiores.</li> </ol>
--	---

Prieto, 2007: 920, 922

## Dramatizaciones para la competencia intercultural en ámbito ELE- Escribá (2009)

a)

### I. En USIU (Nairobi): Grupo A

- *Título de la representación:* *En el matatus* (El matatus es una furgoneta con asientos, que se usa como transporte público, como un pequeño autobús)
- *Número de alumnos:* tres
- *Papeles:* una chica ugandesa, un conductor keniano y un revisor keniano
- *Historia:* trata de una chica ugandesa que llega a Nairobi –una gran ciudad– y no sabe cómo funcionan las cosas. Ella lo que quiere hacer es coger un autobús (un *matatus*) hacia un sitio en concreto, pero se siente asustada porque todo el mundo va muy deprisa y los revisores que están en el autobús gritan el número del autobús para atraer a los clientes.
- *Conflicto:* cuando la chica pregunta por el lugar, el revisor la arrastra hacia el autobús, porque esta se mueve muy despacio; ella no sabe si fiarse o no. Es la desconfianza hacia lo nuevo.
- *Objetivos trabajados:*
  - Aprender a observar e interpretar los elementos de la comunicación no verbal.
  - Identificar diferencias de comportamiento entre diferentes comunidades, en una situación determinada.
  - Aprender a contrastar diferentes culturas con un espíritu crítico y de apertura, reconociendo así los elementos comunes y los que son más diferentes.
- *Reflexión:* la primera pregunta que se hizo era: ¿Por qué está asustada la chica?  
Hubo varias respuestas. Una fue que porque estaba en un sitio que no conocía; otra, porque había mucha gente; y otra porque la gente que trabajaba en los matatus, gritaba mucho. Evidentemente lo desconocido siempre nos puede producir cierto temor. Pero la chica está en otro país vecino del suyo y no tan diferente: ¿qué es lo que realmente le asusta? Los gritos de la gente, el hecho de que actúen tan rápido, que ella no pueda reaccionar y el idioma que no conoce muy bien.
- *Conclusión:* ante situaciones desconocidas, lo mejor es observar y saber también que no en todos los sitios se comportan igual en determinados actos sociales. Algo aparentemente tan sencillo, como coger el autobús, no tiene que ser lo mismo en todos los lugares.

(Cámara Escribá, 2009: 225)

b)

## II. En el Intituto Cervantes (Manila)

- *Título de la representación:* En el restaurante
- *Número de alumnos:* cuatro
- *Papeles:* un camarero, una señora «rica», una señora «pobre» y un encargado.
- *Historia:* se trata de un camarero que, debido a unas circunstancias personales determinadas, va a tratar a las clientas de forma diferente, basándose en su apariencia y el color de su piel. El camarero piensa que la clienta que lleva zapatos, reloj y tiene la piel clara es rica y, por lo tanto, le va a dejar más propina. Mientras que la que lleva unas chanclas, camiseta de algodón normal y tiene piel morena, es pobre y no le va a dejar propina. Al final, la señora rica no sólo no le deja propina sino que le trata mal.
- *Conflicto:* debido al trato discriminatorio del camarero, la clienta «pobre» se va a enfadar mucho. Habla con el encargado y el camarero está a punto de perder su trabajo.
- *Objetivos trabajados:*
  - Ser capaces de resolver los conflictos que surgen, bien por diferencias culturales, generacionales o personales.
  - Resolver el conflicto en función del contexto dado y del interlocutor
  - Reconocer e identificar los tabúes culturales respecto a determinados temas y comportamientos.
  - Identificar las connotaciones que los miembros de una comunidad comparten ante una actuación determinada.
- *Reflexión:* la primera pregunta que se hizo fue que por qué el camarero trataba a las clientas de forma diferente. Todos coincidieron que porque una tenía dinero y la otra no. Después se les preguntó cómo sabían ellos que una tenía dinero y otra no; y qué símbolos les llevaban a esta conclusión. Dijeron que la señora «rica» llevaba zapatos, camisa y reloj. La señora «pobre» llevaba chanclas y camiseta. Después, se les preguntó que por qué identifican las chanclas con la señora «pobre». La profesora les dijo que ella llevaba chanclas muchas veces. A lo cual respondieron que no era lo mismo; que en Filipinas, por lo general, la gente que no tenía dinero llevaba chanclas, pero los extranjeros era diferente. Se les preguntó por qué era diferente y respondieron que por el color de la piel: porque el blanco se asocia con el dinero, razón por la cual reconocen a la señora rica, ya que tiene la piel más clara que la señora «pobre». Una de las alumnas dijo que desgraciadamente esto pasaba muchas veces y había discriminación entre los filipinos.

(Cámara Escribá, 2009: 226)

## Cuestionario para las dramatizaciones para la competencia intercultural en ámbito ELE-Escribá (2009)

### I. USIU (Nairobi)

- ¿Qué has aprendido de cada improvisación?

1. En el *matatus* (furgoneta que se usa como medio de transporte público en Kenia).

2. En el restaurante:

- a. Tratando de pedir en el restaurante.
- b. De vuelta a casa.

- ¿Si tuvieras que ir a un país extranjero a pasar una temporada, ¿qué actitud tomarías para evitar posibles malentendidos culturales?

- ¿Qué has aprendido, en general, con estas improvisaciones?

### II. Instituto Cervantes (Manila)

#### Situación 1: En el restaurant

- ¿Cuál es el conflicto? ¿Por qué surge el conflicto?
- ¿Qué elementos te han ayudado a identificar el conflicto? Especificalos.

El lenguaje oral:

Los símbolos:

El lenguaje no verbal:

- ¿Cómo resuelven el conflicto?
- ¿Cuál es tu propia conclusión? Haz una reflexión sobre lo que has visto.

#### Situación 2: Planes para ir al cine

(Se repiten las mismas preguntas que en la situación 1)

#### Situación 3: Debate generacional

(Se repiten las mismas preguntas que en la situación 1)

## **Juego de rol para trabajar la bi- direccionalidad en la Mediación Lingüística Cultural (Trovato, 2015)**

### **1. Objetivos:**

- ✓ Desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural a través de un proceso de toma de conciencia de la diversidad cultural.
- ✓ Trabajar la bi-direccionalidad.
- ✓ Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- ✓ Motivar a los estudiantes a través de una didáctica basada en elementos lúdicos.
- ✓ Consolidar la competencia mediadora concebida como estrategia y destreza comunicativa.
- ✓ Ampliar el repertorio léxico.
- ✓ Potenciar las destrezas orales (expresión e interacción) de los estudiantes.
- ✓ Estimular la reflexión metalingüística.

2. Nivel específico recomendado: B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

3. Temporalización: varias sesiones según estime el docente.

4. Dinámica: grupos de 3 estudiantes.

### **Título: EN LA OFICINA DE EMPLEO**

Contexto: un ciudadano venezolano ha llegado hace poco a Italia con su familia para buscar mejores medios de vida. Acude a una oficina de empleo para pedir información sobre los pasos que hay que dar para inscribirse en las listas de empleo y realizar los trámites burocráticos pertinentes.

Campos semánticos: el mundo laboral, los trámites burocráticos, la documentación pertinente, los nombres de instituciones encargadas de expedir certificados y regularizar la posición de los inmigrantes. Protagonistas: 3 estudiantes que interpretarán los siguientes roles: el ciudadano venezolano, el empleado de la oficina italiana y el mediador lingüístico y cultural.

Recursos didácticos: material entregado por el docente, información recabada de Internet, debates entre los estudiantes sobre la secuenciación del juego de rol y la terminología necesaria.

Desarrollo: los estudiantes simularán una situación comunicativa auténtica en la que adoptarán el papel que les corresponde. El mediador se interpondrá entre los dos interlocutores, tal y como ocurre en una situación real. Se les asigna a los estudiantes un tiempo máximo para confeccionar su “guión”, lo que supondrá un momento significativo de reflexión y colaboración.

También es posible pedirles a los estudiantes que improvisen el juego de rol, dándoles solo un tiempo limitado para ordenar sus ideas y ponerlas en práctica. Esta alternativa resulta viable con estudiantes que cuenten con un nivel de lengua elevado.

## Simulación Global y trabajo con situaciones comunicativas (Roldán 1996: 216)

### *Tarea comunicativa elegida: comunicaciones telefónicas*

Descripción: los alumnos, sentados por parejas (dándose la espalda de forma que oculten sus caras), deben participar en diferentes juegos de rol, comunicándose por teléfono.

Situaciones de comunicación variadas sacadas a suerte: un médico (o su enfermera) llama a una paciente para anular una visita; alguien llama a un amigo para pedirle que le deje prestado su coche el fin de semana...

Podemos considerar la tarea a realizar como tarea final y organizar una serie de tareas de aprendizaje que permitan finalmente a los estudiantes la realización de aquella. Habrá que considerar los siguientes elementos a la hora de preparar estas tareas:

- Objetivos funcionales: pedir y dar información / identificarse / saludar / invitar I poner excusas / negociar (comunicación telefónica).

- Objetivos gramaticales: la interrogación, condicional de cortesía, verbos ser y estar, la negación, la hipótesis...

- Objetivos léxicos: los que requiera cada situación que se trate.

- Objetivos discursivos: fórmulas de apertura, mantenimiento y cierre de la conversación telefónica en español.

- Objetivos socioculturales: la comunicación telefónica en español y sus “ritos”. Diferentes fórmulas y registros, adecuados a cada situación de comunicación.

## Actividad para dinamizar la clase de ELE- Alumnos A1 (Aguilar, 2012)

### ***DETECTIVE POR UN DÍA***

APARTADO: gramática: pretérito perfecto y pretérito indefinido.

NIVEL: A2

TIPO DE ACTIVIDAD: versión dramatizada de las actividades propuestas por el manual.

OBJETIVOS: conocer la forma del Pretérito Perfecto. Trabajar de forma contextualizada la forma y usos del Pretérito Perfecto y del Pretérito Indefinido. Saber expresar lo que ha sucedido en un pasado cercano al presente.

DESTREZA QUE PREDOMINA: interacción oral, comprensión oral y escrita.

CONTENIDO GRAMATICAL: Forma y uso del Pretérito Indefinido y del Pretérito Perfecto de indicativo. Contraste entre los dos tiempos. Marcadores temporales. Pronombres de objeto indirecto. Doble construcción: objeto directo / objeto indirecto.

CONTENIDO FUNCIONAL: describir o narrar acciones en pasado.

CONTENIDO LÉXICO: sucesos.

DESTINATARIOS: un alumno

DINÁMICA: individual (clase particular) y en parejas.

MATERIAL NECESARIO: una camisa, un cuchillo grande, un antifaz, tres sobres con tres tarjetas que se corresponden con las pistas: 1, 2 y 3. Un CD grabado con la audición de la actividad 1.7 de la página 53. Un sobre con una tarjeta que se corresponde con la pista 4, las oraciones sueltas y las imágenes recortadas de la actividad 1.4 de la página 50. Además necesitamos una portada de un periódico modificada similar a la que incluimos más abajo.

DURACIÓN: 3 horas (por lo que es posible que, si se hace en diferentes días, sea necesario cambiar algunos de los materiales modificando el tiempo verbal, de Pretérito Perfecto a Indefinido).



## Actividad para dinamizar la clase de ELE- Alumnos B2 (Aguilar, 2012)

### **ACTIVIDAD: LO QUE TENGO Y LO QUE ANHELO**

APARTADO: gramática: Oraciones subordinadas. Oraciones adjetivas o de relativo.

NIVEL: B2

TIPO DE ACTIVIDAD: dramatización a partir de una actividad del manual.

OBJETIVOS: aprender a desenvolverse en público. Saber discriminar entre el modo subjuntivo y el modo indicativo en el uso de proposiciones subordinadas adjetivas o de relativo. Emplear las proposiciones adjetivas o de relativo en diferentes contextos para llegar a automatizar su uso.

DESTREZA QUE PREDOMINA: interacción y expresión orales.

CONTENIDO GRAMATICAL: oraciones de relativo con modo indicativo y con modo subjuntivo.

CONTENIDO FUNCIONAL: describir lo que se tiene y describir lo que se desea.

CONTENIDO LÉXICO: viajes, relaciones personales y trabajo.

DESTINATARIOS: alumnos Erasmus que estudian en la Universidad de Burgos.

DINÁMICA: gran grupo (calentamiento) y pequeño grupo.

MATERIAL NECESARIO: para que los alumnos - público generen hipótesis, tengan expectativas de lo que se va a representar y no se pierdan durante la representación, y para contribuir a la recreación de otro contexto imaginado dentro del aula, podemos llevar cualquier decoración propia de los espacios evocados. Por ejemplo para la situación 1 llevamos carteles de lugares paradisíacos, ofertas de agencias de viaje y catálogos de agencias de viaje<sup>10</sup>. Así mismo, para la situación 2, llevamos varios objetos que tengamos con forma de corazón o que aludan al amor, como postales de San Valentín, y para la situación 3 llevamos un sobre con un folio en el que supuestamente aparece la noticia de la denegación de una beca.

La pizarra también vamos a incorporarla al escenario evocado, por eso en la primera situación escribimos en grandes letras: *Agencia de viajes El trotamundos* y dibujamos en la pizarra una ventana con cortinas, una maceta y un perchero. Para la situación 2 escribimos en grandes letras: *Agencia matrimonial La media naranja* y dibujamos unos corazones, y para la situación 3 escribimos en la pizarra *E.T.T. Curro*. La pizarra se encuentra en nuestra aula detrás de la mesa de la profesora que se cederá a los alumnos para que haga las veces de agencia de viajes, agencia matrimonial y empresa de trabajo temporal.

También llevamos al aula objetos para caracterizar de forma minimalista a algunos de los personajes. Llevamos una cachava, una boina y una toquilla para los ancianos de la situación 1; para el chico tímido de la situación 2 unas gafas y para el ejecutivo de la situación 3 llevamos un maletín y corbata. Así mismo son imprescindibles los tres juegos de tarjetas en los que se esbozan las tres situaciones que se van a dramatizar.

DURACIÓN: entre una hora y una hora y media.

FUENTE DE INSPIRACIÓN: Sueña 3. Lección 6, actividad 10, página 103. Recreamos en el aula el espacio del primer ejemplo de la actividad 11 e incorporamos el conflicto creando personajes con intereses opuestos. Después, siguiendo ese mismo patrón de intereses encontrados entre los personajes de la primera situación que aparece en la actividad, inventamos situaciones similares desarrolladas en otros contextos y con otros personajes.

**Actividad para dinamizar la clase de ELE- Alumnos B2 (Aguilar, 2012)**

TARJETA PARA UN HOMBRE (preferentemente)
Eres un señor de 70 años, estás casado, tu mujer ha decidido ir de vacaciones, así que vais a una agencia de viajes. Tú odias la playa, las vacaciones y salir porque no quieres gastarte el dinero, a ti te gustaría pasar las vacaciones gastando el menor dinero posible. (IMAGINA UN VIAJE A UN LUGAR EN EL QUE NOTENGAS QUE GASTAR MUCHO DINERO Y DESCRÍBELO, ¿DÓNDE IRÍAIS? ¿DÓNDE OS ALOJARÍAIS? ¿CÓMO PASARÍAIS EL TIEMPO? ¿QUÉ ACTIVIDADES HARÍAIS?)
TARJETA PARA UN HOMBRE O UNA MUJER
Trabajas en la agencia de viajes El trotamundos, eres un buen vendedor: dinámico, seguro, siempre cortés y sonriente. Por eso tu jefe te ha pedido que intentes vender un viaje al Himalaya (PIENSA CÓMO SERÁ ESE VIAJE: HOTEL, MEDIO DE TRANSPORTE, DURACIÓN, DINERO, PENSIÓN COMPLETA O MEDIA PENSIÓN, EXCURSIONES, ACTIVIDADES, VENTAJAS DE UN VIAJE ASÍ...) Si vendes ese viaje tu jefe te subirá el sueldo.
TARJETA PARA UNA MUJER (preferentemente)
Eres una señora de 70 años, estás casada, tu marido es muy tacaño, pero es buena persona. Este verano has decidido ir a la playa de vacaciones, te encanta la playa, la necesitas: el agua del mar, el sol, el calor, las olas.... Todos estos elementos son muy buenos para tus huesos. A ti te gusta el lujo. (PIENSA EN QUÉ TIPO DE VACACIONES QUIERES Y DESCRÍBELAS: LUGAR, MEDIO DE TRANSPORTE, TIEMPO QUE VAS A ESTAR, ACTIVIDADES QUE QUIERES HACER...) Intenta convencer a tu marido de que el viaje que imaginas es el mejor para los dos, intentad llegar a un acuerdo en la agencia de viajes El trotamundos.

## **Dramatización con mímica e improvisación- Calderón (2002)**

**a)**

### ***MÍMICA***

*Objetivo:* Comunicarse sin palabras

*Material:* Tarjetas con diferentes mensajes

*Tiempo:* 15'

*Organización de la clase:* Grupos de tres o cuatro alumnos

*Situación:* Uno de los alumnos de cada grupo ha ido a despedir a sus compañeros al aeropuerto. Cuando han pasado el control de la tarjeta de embarque, aquél quiere decirles algo muy importante que se le había olvidado; pero como les separa un cristal, sólo puede decírselo mediante gestos y movimientos.

*Proceso:* Se entrega al alumno de cada grupo que se comunicará mímicamente una tarjeta con el mensaje que ha de comunicar a sus compañeros. El resto de los alumnos del grupo tendrá que descodificar el mensaje que está escrito en la tarjeta. Una vez que lo hayan interpretado exactamente, otro alumno del grupo sustituirá al primero y emitirá un nuevo mensaje.

Se repetirá el proceso hasta que todos los alumnos hayan sido emisores de un mensaje.

Puede acabarse esta actividad emitiendo gestualmente mensajes de forma improvisada para todo el grupo.

Mensajes:

---

**Telefoneadme mañana por la noche**

---

**Os habéis quedado con mi pasaporte**

---

**Decidle a X que las llaves de casa están debajo de la alfombra**

---

**Guardadme cada semana el Cuaderno cultural que sale los miércoles**

---

### ***IMPROVISACIÓN***

*Objetivo:* Desarrollar la fluidez verbal sin preparación previa, en una situación determinada, a partir de un estímulo.

*Material:* De distinto formato, según el estímulo del que se parta.

*Tiempo:* 20'-25'

*Organización de la clase:* Grupos de tres o de cuatro alumnos.

*Situación:* Propongo dos improvisaciones, a partir de estímulos diferentes, que pueden desarrollarse según el objetivo que se esté trabajando en el aula (de contenido sociocultural, lingüístico, funcional...) y las características de los estudiantes.

#### **Vamos a salir esta noche**

El profesor llevará a clase entradas de teatro, de cine, facturas de restaurantes, de bares de copas, de trayectos de taxis... y los repartirá entre los grupos de aprendices. Puede optar por entregar a cada grupo una copia de cada uno de los materiales (una entrada, una factura de

taxi, una de restaurante...) o por entregar a cada grupo sólo la de un tipo (al primer grupo, por ejemplo, la entrada de teatro).

OBSERVACIÓN: este material puede ser real o no; en este último caso, las entradas y las facturas puede crearlas el profesor y presentarlas de forma divertida para estimular la imaginación de los estudiantes de español.

### ***JUEGO DE ROL***

Objetivo: Defender una opinión a través de la argumentación oral.

Material: Tarjetas con las características de las habitaciones y de los roles.

Tiempo: 20'

Organización de la clase: Grupos de tres personas

Situación: Acabas de llegar a una ciudad española y buscas alojamiento. Te gustaría compartir un apartamento con dos o tres estudiantes y para ello decides colocar carteles en las escuelas de idiomas de la ciudad.

Después de contactar con otros estudiantes de español, acordáis alquilar un apartamento de tres habitaciones con las siguientes características:

*Habitación 1:* Es interior y muy grande, con una ventana que da a un patio de luz. Tiene el inconveniente de que sube el olor de comida de las cocinas vecinas.

*Habitación 2:* Es exterior y pequeña, con balcón a la calle. Tiene el inconveniente del ruido y de que en verano recibe el sol de lleno.

*Habitación 3:* Es interior. Tiene el inconveniente de que está al lado del hueco del ascensor.

*Proceso:*

Se entrega a cada alumno de cada grupo una tarjeta con un rol *A, B, C*.

Cada alumno lee las características de su rol. El profesor dejará 5' para que piensen argumentos con los cuales defender su postura.

Durante 15' se desarrollará el juego, que concluirá con un reparto de habitaciones satisfactorio para los tres.

No hay una única solución.

b)

**Pedro pedrero**

El profesor llevará a clase unas piedras, cuanto más grandes y de distintas formas mejor.

Una vez formados los grupos, las repartirá entre ellos y, a continuación, propondrá la siguiente situación: imaginad que estas piedras han tenido un papel muy importante en el curso de un viaje que habéis hecho. Trasladaos al lugar y al momento en el que tropezasteis con ellas e improvisad una situación comunicativa. He aquí algunos desarrollos posibles:

- hemos quedado tirados en medio de un camino local, porque una piedra ha impactado fuertemente contra el motor; intentamos obtener ayuda y alojamiento de unos lugareños para pasar la noche

- al cruzar un río, durante el Camino de Santiago, uno del grupo ha resbalado y se ha caído al agua; los demás han tenido que sacarlo antes de que lo arrastrara la corriente y, luego, se han dado cuenta de que tiene fracturado el pie derecho y no puede andar

- uno del grupo ha comprado una calcedonia cóncava en una tienda de antigüedades de Valencia; observándola, los otros se dan cuenta de que tiene una inscripción en caracteres cúficos. Alguien sugiere que pertenece al Santo Grial que José de Arimatea trasladó a Roma y, en época de Sixto II, fue trasladado a Huesca; de allí pasó, en el siglo XI, al monasterio de San Juan de la Peña y cuatro siglos después, a la catedral de Valencia. ¿Qué hacer con ella?

*Los grupos han de procurar que la historia tenga un inicio, un desarrollo y un final.*

Todos los grupos actúan a la vez y el profesor avanza entre ellos, observa y, al final, comenta.

c)

*Rol A*

Eres una persona muy tranquila y te gusta estudiar con luz natural. Necesitas mucho silencio. Te ha gustado la Habitación 2 por el sol y la Habitación 1 por la tranquilidad y porque es muy grande. La Habitación 3 no te gusta nada.

*Rol B*

Te gusta mucho salir de noche y siempre llegas a casa de madrugada. Te molestan mucho la claridad del día para dormir y los ruidos, así que prefieres la Habitación 1.

*Rol C*

Has traído poco equipaje, pero estás esperando un baúl lleno de libros, un equipo de informática y de audio, así que necesitarás una habitación grande. Además de espacio, gustas de tener la habitación aireada. La Habitación 3 no te gusta nada.

#### **d) Escenificación de escena (Calderón, 2002)**

##### ***ESCENIFICACIÓN***

Objetivo: Desarrollar la expresividad verbal y no verbal a partir de la adaptación teatral de un texto narrativo o una noticia periodística.

Material: Una copia del texto seleccionado para cada alumno.

Tiempo: Una sesión o dos, según la extensión y complejidad del texto.

Organización de la clase: Grupos de tres o de cuatro alumnos.

Situación:

a) A partir de una noticia

Se entrega a cada grupo de estudiantes el texto de una noticia periodística que desarrolle un acontecimiento en el tiempo y que contenga muchas acotaciones implícitas (por ejemplo, un atraco a una sucursal bancaria).

Tras una lectura del texto, decidirán quién encarnará a cada personaje y pasarán a desarrollar la acción, según el orden de los acontecimientos en el texto.

Todos los aprendices serán espectadores de la representación y comentarán, al finalizar, el proceso y lo que más les haya gustado.

b) A partir de un texto dramático

Se entrega a cada estudiante una copia del texto adecuado al nivel de los estudiantes, cuya lectura dramatizada se realizará en clase, después de unos ensayos previos para reproducir la entonación, el volumen y la velocidad adecuada a la situación y a las características de los personajes.

OBSERVACIÓN: se puede optar por elegir un texto teatral o por la adaptación teatral de un cuento tradicional o de una leyenda.

Si el texto estuviera dividido en actos, se puede distribuir a los alumnos en tantos grupos como actos contenga la pieza, con el objetivo de que cada grupo escenifique un acto ante los compañeros y apreciar así diferentes versiones de unos mismos personajes.

## Experimento con taller de teatro centrado en la improvisación- Renaudin (2012)

### SITUACIONES PROPUESTAS PARA EL MES DE FEBRERO:

- “Estás en un speed-dating para encontrar tu futuro/a novio/a. Os presentáis y habláis de vuestros gustos. ¡Cuidado! ¡Sólo tenéis cuatro minutos!”

[Se ha recordado el uso del verbo gustar y la formación del verbo preferir]

- “Acabas de llegar a Salamanca y por fin has encontrado un piso compartido con dos personas. Estáis organizando las tareas de la casa para evitar discusiones”.

[Se ha hecho memoria de los verbos querer y preferir. También hemos repasado las formulaciones “hay que” y “tener que”.]

- “Sois dos compañeros de clase. Voleis de vacaciones y no os habéis visto desde hace dos meses. Quedáis en un bar para tomar un café y contaros lo que os ha ocurrido durante esos dos meses.”

[Se ha recordado con brevedad los usos del pretérito perfecto y del imperfecto.]

- “Acabáis de llegar a Salamanca. Os habéis perdido y necesitáis ir al CAEM antes de pasar por la academia y volver a casa. Pedís a alguien un itinerario.”

[Se ha hecho entrega a los alumnos de un mapa con los distintos lugares mencionados.]

### SITUACIONES PROPUESTAS PARA EL MES DE MARZO:

- “Estás hablando con tres amigos en un bar. Te quejas de tu estado de salud y ellos te dan consejos para mejorar.”

[Se han recordado las formulaciones “¿Qué + sustantivo + tener!”, “¿Qué + adjetivo + estar!” para expresar estado físico o anímico. Igualmente, se han recordado las formulaciones básicas de consejo, como “hay que” y “tener que”.]

- “Habéis decidido hacer una encuesta en la calle para conocer la opinión de la gente sobre una película reciente.”

- “Vas al médico para que te ayude a hacer una dieta. Le explicas tus problemas y tus necesidades. Él te da consejos para seguir una dieta equilibrada.”

[Se han repasado las formulaciones básicas de consejo, como “hay que” y “tener que”.]

- “Trabajas en una agencia inmobiliaria, viene a verte una pareja de clientes para preguntarte si tienes una casa que corresponda a sus deseos.”

- “Sois una pareja que quiere cambiar los muebles de vuestra casa. Vais a un almacén y pedís a un vendedor ayuda.”

- “Te vas de viaje. Vas a la farmacia para comprar todas las cosas que necesites de higiene y para el botiquín de emergencia. Necesitas por lo menos 10 cosas.”

Modelo para trabajar el humor basado en *Historia del pulpo* de Darío Fo (citado en Renaudin 2012: pp.13- 14)

Situación del amigo:

*DARIO* Ja, ja, ja... menos mal que te encuentro... te lo ruego, Carlo, alégrame... anímame, cuéntame el chiste del pulpo...

*CARLO* No, por favor... ¿otra vez?

*DARIO* Anda, sí, nadie lo cuenta como tú... es una bomba... (Al público) ¡Cómo lo cuenta! Ja, ja, ja... [...] ¡Escuchad!... ja, ja, ja...

*CARLO* No, por favor... no tengo ganas.

*DARIO* Venga, por favor... te hago un regalo [...]

*CARLO* Vale, te lo cuento, pero deprisa.

*DARIO* No, deprisa na, saboréalo... te lo ruego... despacio, despacio, que me muero. ¡Silencio! [...] lo cuenta!

*CARLO* Está bien: son dos amigos que van al restaurante.

*DARIO* Ja, ja... qué risa... ¡fijaos cómo *CARLO* Uno dice: “¿Te gusta el pulpo?” “Depende de qué pulpo –dice el otro- ¿cómo lo hacen?” “¡Vivo!” ¿Te dan de comer el pulpo vivo?”

*DARIO* ¡Ja, ja, ja! ¿El pulpo vivo? ¡Genial! (De pronto se dobla en dos) [...]

*CARLO* “No, digo que el pulpo lo guisan, pero fresco. Te lo matan ahí delante, en tu mesa. Y el otro: “¿Por qué, no tienen mesa en la cocina?”

*DARIO* Ja, ja, ja... eso es nuevo... se lo acaba de inventar... ¡qué genial! [...]

Situación del enemigo:

*ANTONIO* Hola *Dario*, ja, ja, oye, voy a contarte una historia estupenda... un chiste que es una obra maestra...

*DARIO* Uhhh... por favor, que me duele el estómago... sólo me falta el chiste...

*ANTONIO* Te va a encantar, es más, te sentará bien no es el típico chiste viejo [...] tiene moraleja...

*DARIO* A ver si va a ser el evangelio...

*ANTONIO* Bueno, sí, los dos amigos podrían ser los apóstoles... Pedro y Pablo...

*DARIO* Oye, no me hacen gracia los chistes de santos...

*ANTONIO* Vale... nada de apóstoles, son dos amigos.

*DARIO* Dios, los chistes de amigos, me dan ganas de vomitar.

*ANTONIO* Que no, escucha, no son realmente amigos-amigos, apenas se conocen. Y precisamente por eso deciden ir a comer juntos un pulpo con tomate.

*DARIO* Ah, ¿dos que apenas se conocen van a comer pulpo juntos?



## **Dramatización y juego sensorial- Mateos Bragado (2010)**

### **1. CALENTAMIENTO**

NIVEL: desde A1.

DURACIÓN: 5 o 10 minutos.

OBJETIVOS: reconocimiento y control del espacio, calentamiento del cuerpo, mejoramiento de la concentración, toma de conciencia de nuestra kinosfera, o espacio individual. Lingüísticamente este juego nos puede servir para la práctica de los saludos pero se puede adaptar a los objetivos lingüísticos que cada profesor quiera.

DESCRIPCIÓN: Se trata de pasear por la clase despacio, con el cuerpo relajado. El profesor puede decir “uno”, “dos” o “tres”. Cada número significa la ejecución de una acción diferente, siendo siempre el uno y dos la misma acción y el tres variando según lo que se quiera trabajar ese día. Una vez realizada la acción correspondiente los alumnos siguen caminando por la clase.

- “Uno”: saltar.

- “Dos”: agacharse y tocarse los pies (o el suelo) con las manos.

- “Tres”: por ejemplo: ocupar el máximo espacio posible con el cuerpo, decir una frase en voz alta o presentarse a la persona que tengan más cerca.

Conviene que según se desarrolla la actividad el profesor vaya acelerando el ritmo casi hasta que corran.

EXTENSIONES: Se puede realizar el mismo ejercicio pero con una diferencia esencial: esta vez trabajándolo por parejas. Los alumnos deben ir unidos como si fueran siameses por la parte del cuerpo que indique el profesor (codo, hombro, cabeza, rodilla...).

### **2. EL CIEGO Y EL LAZARILLO**

NIVEL: desde A1

DURACIÓN: 5-10 minutos

OBJETIVOS: a nivel lingüístico puede servir para dar indicaciones de lugar y/o movimiento, o también para utilizar la forma verbal del imperativo. A nivel extralingüístico sirve para facilitar un sentimiento de confianza entre los miembros de un grupo.

DESCRIPCIÓN: se realiza por parejas, uno de ellos mediante una venda (o simplemente cerrando los ojos) se convertirá en una persona ciega, la otra, el lazarillo, mediante la voz (“hacia delante” “hacia atrás”, “gira a la derecha”, “gira a la izquierda”, etc.) o mediante el contacto corporal guiará al ciego por el espacio de clase.

### **HISTORIA DE LOS SONIDOS**

NIVEL: a partir de niveles intermedios.

DURACIÓN: variable (depende del número de alumnos)

**OBJETIVOS:** facilitar la integración en el grupo y el uso espontáneo de la lengua oral, así como procurar diversión.

**DESCRIPCIÓN:** mediante un aparato reproductor el profesor hace sonar una serie de sonidos previamente grabados, por ejemplo: el frenazo de un coche, un caballo galopando, un grito, un teléfono... etc. En primer lugar los alumnos tendrán que reconocer esos sonidos. Posteriormente los alumnos, divididos en varios grupos, tendrán que preparar una pequeña historia que representarán conjuntamente.

#### 4. DRAMATIZACIONES BREVES

**NIVEL:** desde B1

**DURACIÓN:** variable (depende del número de participantes)

**OBJETIVOS:** a nivel lingüístico, si se realiza a modo de improvisación, se incita al uso espontáneo de la lengua para representar un pequeño conflicto; si se pide al alumno una escritura del guión se requerirá además poner en práctica la destreza de expresión escrita.

**DESCRIPCIÓN:** por parejas se le entrega a cada alumno una pequeña ficha en donde aparece el rol de un personaje que debe representar. El personaje A y el personaje B tienen intereses diferentes por lo que se crea un conflicto, cada personaje debe defender sus intereses e intentar conseguirlos.

**Ejemplo:**

-personaje A: eres un profesor y en el último examen has suspendido a un alumno por su bajo rendimiento. Sabes que el alumno es capaz de sacar buenas notas pero últimamente se esfuerza poco e hizo mal el último examen. Estás convencido de que un suspenso le ayudará a reaccionar. El alumno en cuestión te visita a tu despacho y tú quieres aprovechar esa visita para saber por qué su rendimiento académico es tan bajo

-personaje B: eres un alumno, has suspendido el último examen porque últimamente has estado “distráido” con otras cosas de tu vida que es mejor que nadie sepa. Si tus padres saben que has suspendido el examen vas a tener problemas, así que vas a hablar con el profesor para convencerle de que te apruebe.

El género de los personajes (profesor/a, alumno/a) se adecuarán al género de los estudiantes que representen ese conflicto.

(Mateos Bragado, 2010: 8)

**Estructura de las unidades en *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español* (Dorrego y Ortega, 1997)**

**1º Número y nombre de la actividad:** Se busca un nombre con sonoridad y de fácil memorización, tipo “El juego del adverbio”, “Comparaciones”, etc.

**2º Objetivos:** Los propósitos nocio-funcionales de cada propuesta. Se hace una descripción sobre cada caso.

**3º Nivel:** Elemental: Intermedio o superior.

**4º Tamaño del grupo:** Se recomienda generalmente un número entre 20 y 30 alumnos

**5º Duración:** Se tiene en cuenta también la duración de los preliminares. La duración es orientativa y se deja manos libres a la sensibilidad del profesor.

**6º Necesidades:** Se refiere al material que hay que utilizar para el ejercicio (algo barato y fácil de conseguir) y a la disposición del aula, que casi siempre será modificada.

**7º Cómo hacerlo:** Además de las instrucciones de la actividad, se recomienda al profesor que brinde al estudiante una orientación gramatical, un vocabulario esencial y los suficientes elementos lingüísticos para que el juego se desarrolle en toda su capacidad. Se recomienda el uso de la improvisación y de la dramatización, dando total libertad en la forma de dramatizar de los alumnos, pero sin perder de vista el objeto lingüístico. Se ha ido simplificando el uso de las técnicas: del mimo simple hasta la simulación de una situación teatral.

**8º Variaciones y prolongaciones:** A veces se unen actividades de iguales contenidos gramaticales o semejante desarrollo dramático. Se incluye variación en cuanto a realizar una actividad de forma menos monótona.

**9º Ver también:** Esta sección- como se dice anteriormente- remite gramaticalmente a otras actividades de complemento.

**10º Contenidos teóricos:** Se incluye una breve lista orientativa de lo expuesto en cada ejercicio.

**11º Textos de apoyo:** Material complementario para ser usado para el profesor si lo desea. Se utiliza a autores consagrados de la literatura en castellano, tanto en “prosa novelada” (ejemplos como Azorín, Ramón Gómez de la Serna) como “prosa dramática” (de estos últimos hay menos, tal vez por ese miedo a la palabra teatro; cabe señalar la escena de La cantante calva de Eugene Ionesco ). ( Dorrego y Ortega, 1997: 110).

**Actividad tipo de la primera parte de *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español* (Dorrego y Ortega, 1997: 70)**

a)

**5 MAPAS**

**Objetivos:** identificación y descripción de lugares. Introducir un tipo de información cultural. Hacer comparaciones.

**Nivel:** Elemental- medio.

**Participantes:** grupos de 4 o 5 personas. Máximo 4 grupos.

**Duración:** 15- 20 minutos.

**CÓMO HACERLO**

1- Haz que dos estudiantes escriban cada uno en un papel el nombre de una ciudad. El resto de los participantes deberá averiguar de qué ciudades se trata formulándoles preguntas, siguiendo una ronda.

**EJEMPLOS DE PREGUNTAS**

- ¿En qué país está? / ¿Dónde está?
- ¿Es famosa/ conocida? ¿Por qué es conocida?
- ¿Cómo es? / ¿Es grande? / ¿Es pequeña?
- ¿Cuántos habitantes tiene?
- ¿Es la capital del país?
- ¿Pasa algún río?
- ¿Tiene monumentos conocidos?

Después de que todos hayan hecho una pregunta, intentar averiguar los nombres.

2- Una vez descubiertas, la pareja debe describir estas ciudades haciendo comparaciones y utilizando la siguiente:

**ESTRUCTURA GRAMATICAL**

- NOMBRE DE CIUDAD+ VERBO+ MÁS/ MENOS+ ADJETIVO+ QUE+ NOMBRE CIUDAD  
Ejemplo:- Madrid es más grande que Sevilla.
- NOMBRE DE CIUDAD+ VERBO+ MÁS/ MENOS+ NOMBRE+ QUE+ NOMBRE DE CIUDAD  
Ejemplo: - París tiene más habitantes que Sevilla.
- NOMBRE CIUDAD+ VERBO+ TAN+ ADJETIVO+ COMO+ NOMBRE DE CIUDAD  
Ejemplo: - Londres es tan húmeda como San Sebastián.
- NOMBRE CIUDAD+ VERBO+ IGUAL DE+ ADJETIVO+ QUE+ NOMBRE DE CIUDAD  
Ejemplo: - Londres es igual de fría que Oviedo.

**NOTA:** Si los participantes se atorán, hazles preguntas para que puedan continuar.

**VARIACIONES Y PROLONGACIONES**

2- Utilizar ríos, países, etc.

3- Utilizar otras materias como la historia o la literatura.

**CONTENIDOS TEÓRICOS**

- *COMPARACIONES.*
- *ADVERBIOS Y PRONOMBRES INTERROGATIVOS.*

**Actividad tipo de la segunda parte de *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español* (Dorrego y Ortega, 1997: pp. 108- 113)**

**b)**

**• EL DIÁLOGO PERDIDO**

**OBJETIVOS:**

**Estimular la fluidez verbal.**

**Favorecer la capacidad de creación oral.**

**Practicar la lectura en voz alta.**

**Buen ejercicio para desinhibir el comienzo de una sesión o durante la misma.**

**Nivel: Elemental - Medio.**

**Participantes: De 16 a 20 personas, siempre pares.**

**Duración: 15 minutos**

**Necesidades: Tarjetas con frases que correspondan a una parte del diálogo.**

**CÓMO HACERLO:**

Como en la actividad anterior se reparte entre los estudiantes una parte del dialogo. Para cada uno de ellos una frase.

**EJEMPLOS DE DIÁLOGOS BREVES**

1) A: “¿Cómo te han ido las vacaciones?”

B: “Muy bien, he estado un mes en la India”

2) A: “Yo creo que la situación actual en buena

B: “¿Y qué piensas de la crisis?”

3) A: “Afortunadamente tengo dos ofertas de trabajo”

B: “¡Que suerte! Sin embargo mi empresa está a punto de cerrar”

4) A: “Tengo varias cosas que decirte”

B: “Espera un momento que se me quema el aceite”

5) A “Todavía me quedan mil pesetas”

B: “Yo me he quedado sin un duro”

Los participantes tienen un minuto para memorizar su frase o línea. Después tienen que encontrar la frase que acompaña a la suya. Disponen de cinco minutos para ello.

Cuando hayan encontrado su pareja mantener una breve discusión con el grupo de forma similar a la actividad anterior. Lo más probable es que exista más de un “pretendiente” para alguna de las frases. Lo interesante consiste en comentar esas diferentes posibilidades. Por ejemplo en estos modelos pueden aparecer diálogos del tipo:

1) A: “¿Cómo te han ido las vacaciones?”

B. “Yo me he quedado sin un duro”

2) A: “Afortunadamente tengo dos ofertas de trabajo”

B: “¿Y qué piensas de la crisis?”

3) A: “Yo creo que la situación actual es buena”

B: “¡Que suerte! Sin embargo, mi empresa está a punto de cerrar”

1. Posibilidad de construir una dramatización alrededor del diálogo.
2. Se puede presentar un diálogo literario incompleto -de novela o de teatro- para que los estudiantes lo reconstruyan.

POR EJEMPLO: Da a los estudiantes solo la parte correspondiente a la Sra. Martin para que tengan que escribir el texto correspondiente al Sr. Martín, o viceversa.

#### ESCENA IV

*Los mismos, menos MARY*

*La señora y el señor MARTIN se sientan el uno frente al otro, sin hablarse. Se sonríen con timidez.*

SR. MARTIN (*el diálogo que sigue debe ser dicho con una voz lánguida, monótona, un poco cantante, nada matizada*):

– Discúlpeme, señora, pero me parece, si no me engaño, que la he encontrado ya en alguna parte.

SRA. MARTIN:

– A mí también me parece, señor, que lo he encontrado ya en alguna parte.

SR. MARTIN:

– ¿No la habré visto, señora, en Manchester, por casualidad?

SRA. MARTIN:

– Es muy posible. Yo soy originaria de la ciudad de Manchester. Pero no recuerdo muy bien, señor, no podría afirmar si lo he visto allí o no.

SR. MARTIN:

– ¡Dios mío, qué curioso! ¡Yo también soy originario de la ciudad de Manchester!

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso!

SR. MARTIN:

– ¡Muy curioso!... Pero yo, señora, dejé la ciudad de Manchester hace cinco semanas, más o menos.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso! ¡Qué extraña coincidencia! Yo también, señor, dejé la ciudad de Manchester hace cinco semanas, más o menos.

SR. MARTIN:

– Tomé el tren de las ocho y media de la mañana, que llega a Londres a las cinco menos cuarto, señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso! ¡Qué extraño! ¡Y qué coincidencia! ¡Yo tomé el mismo tren, señor, yo también!

SR. MARTIN:

¡Dios mío, qué curioso! ¿Entonces, tal vez, señora, la vi en el tren?

SRA. MARTIN:

– Es muy posible, no está excluido, es posible y, después de todo, ¿por qué no?... Pero yo no lo recuerdo, señor.

SR. MARTIN:

– Yo viajaba en segunda clase, señora. No hay segunda clase en Inglaterra, pero a pesar de ello yo viajo en segunda clase.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué extraño, qué curioso, qué coincidencia! ¡Yo también, señor, viajaba en segunda clase!

SR. MARTIN:

– ¡Qué curioso! Quizás nos hayamos encontrado en la segunda clase, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– Es muy posible y no queda completamente excluido Pero lo recuerdo muy bien, estimado señor.

SR. MARTIN:

– Yo iba en el coche número 8, sexto compartimiento, señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso! Yo iba también en el coche número 8, sexto compartimiento, estimado señor.

SR. MARTIN:

– ¡Qué curioso y qué coincidencia extraña! Quizá nos hayamos encontrado en el sexto compartimiento, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– Es muy posible, después de todo. Pero no lo recuerdo, estimado señor.

SR. MARTIN:

– En verdad, estimada señora, yo tampoco lo recuerdo, pero es posible que nos hayamos visto allí, y si reflexiono sobre ello, me parece incluso muy posible.

SRA. MARTIN:

– ¡Oh, verdaderamente, verdaderamente, señor!

SR. MARTIN:

– ¡Qué curioso! Yo ocupaba el asiento número 3, junto a la ventana, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Oh, Dios mío, qué curioso y extraño! Yo tenía el asiento número 6, junto a la ventana, frente a usted, estimado señor.

SR. MARTIN:

– ¡Oh, Dios mío, qué curioso y qué coincidencia! ¡Estábamos, por lo tanto, frente a frente, estimada señora! ¡Es allí donde debimos vernos!

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso! Es posible, pero no lo recuerdo, señor.

SR. MARTIN:

– Para decir la verdad, estimada señora, tampoco yo lo recuerdo. Sin embargo, es muy posible que nos hayamos visto en esa ocasión.

SRA. MARTIN:

– Es cierto, pero no estoy de modo alguno segura de ello, señor.

SR. MARTIN:

– ¿No era usted, estimada señora, la dama que me rogó que colocara su valija en la red y que luego me dio las gracias y me permitió fumar?

SRA. MARTIN:

– ¡Sí, era yo sin duda, señor! ¡Qué curioso, qué curioso, y qué coincidencia!

SR. MARTIN:

– ¡Qué curioso, qué extraño, y qué coincidencia! Pues bien, entonces, ¿tal vez nos hayamos conocido en ese momento, señora?

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso y qué coincidencia! Es muy posible, estimado señor. Sin embargo, no creo recordarlo.

SR. MARTIN:

– Yo tampoco, señora.

*Un momento de silencio. El reloj toca 2–1.*

SR. MARTIN:

– Desde que llegué a Londres vivo en la calle Bromfield, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso, qué extraño! Yo también, desde mi llegada a Londres, vivo en la calle Bromfield, estimado señor.

SR. MARTIN:

– Es curioso, pero entonces, entonces tal vez nos hayamos encontrado en la calle Bromfield, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso, qué extraño! ¡Es muy posible, después de todo! Pero no lo recuerdo, estimado señor.

SR. MARTIN:

– Yo vivo en el número 19, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso! Yo también vivo en el número 19, estimado señor.

SR. MARTIN:

– Pero entonces, entonces, entonces, entonces quizá nos hayamos visto en esa casa, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– Es muy posible, pero no lo recuerdo, estimado señor.

SR. MARTIN:

– Mi departamento está en el quinto piso, es el número 8, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso, Dios mío, y qué extraño! ¡Y qué coincidencia! ¡Yo también vivo en el quinto piso, en el departamento número 8, estimado señor!

SR. MARTIN (*pensativo*):

– ¡Qué curioso, qué curioso, qué curioso y qué coincidencia! Sepa usted que en mi dormitorio tengo una cama. Mi cama está cubierta con un edredón verde. Esa habitación, con esa cama y su edredón verde, se halla en el fondo del pasillo, entre los retretes y la biblioteca, estimada señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué coincidencia, Dios mío, qué coincidencia! Mi dormitorio tiene también una cama con un edredón verde y se encuentra en el fondo del pasillo, entre los retretes y la biblioteca, mi estimado señor.

SR. MARTIN:

– ¡Es extraño, curioso, extraño! Entonces, señora, vivimos en la misma habitación y dormimos en la misma cama, estimada señora. ¡Quizá sea en ella donde nos hemos visto!

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso y qué coincidencia! Es muy posible que nos hayamos encontrado allí y tal vez anoche. ¡Pero no lo recuerdo, estimado señor!

SR. MARTIN:

– Yo tengo una niña, mi hijita, que vive conmigo, estimada señora. Tiene dos años, es rubia, con un ojo blanco y un ojo rojo, es muy linda y se llama Alicia, mi estimada señora.

SRA. MARTIN:

– ¡Qué extraña coincidencia! Yo también tengo una hijita de dos años con un ojo blanco y un ojo rojo, es muy linda y se llama también Alicia, estimado señor.

SR. MARTIN (*con la misma voz lánguida y monótona*):

– ¡Qué curioso y qué coincidencia! ¡Y qué extraño! ¡Es quizá la misma, estimada señora!

SRA. MARTIN:

– ¡Qué curioso! Es muy posible, estimado señor.

*Un momento de silencio bastante largo... El reloj suena veintinueve veces.*

SR. MARTIN (*después de haber reflexionado largamente, se levanta con lentitud y, sin apresurarse, se dirige hacia la señora MARTIN, quien, sorprendida por el aire solemne del señor MARTIN, se levanta también, muy suavemente; el señor MARTIN habla con la misma voz rara, monótona, vagamente cantante*):

– Entonces, estimada señora, creo que ya no cabe duda, nos hemos visto ya y usted es mi propia esposa... ¡Isabel, te he vuelto a encontrar!

SRA. MARTIN (*se acerca al señor MARTIN sin apresurarse. Se abrazan sin expresión. El reloj suena una vez, muy fuertemente. El sonido del reloj debe ser tan fuerte que sobresalte a los espectadores. Los esposos MARTIN no lo oyen*).

SRA. MARTIN:

– ¡Donald, eres tú, *darling*!


## CONTENIDOS TEÓRICOS

- COMPATIBILIDAD SEMÁNTICA
- CONCORDANCIA
- COORDINACIÓN Y SUBORDINACIÓN.



**Material y tarjetas para trabajar con el juego *Cluedo* (Martín Ruiz: 2010).**

1)

<b>FICHA POLICIAL, DEPARTAMENTO DE POLICÍA DE MADRID: SOSPECHOSO</b>	
<b>Nombre:</b> Josema Tador Plaza          <b>Edad :</b> 45 años <b>Dirección:</b> Plaza de los Toros, 16 <b>Notas de la investigación:</b> Josema Tador Plaza es torero, aunque no muy bueno, y en sus horas libres trabaja de camarero en una cafetería. Lo que más le gusta en el mundo es escuchar música folclórica, ir a fiestas y verbenas populares y beber vino en su botijo. La policía sospecha de él porque es peludo y tiene cara de bruto, y además tenía motivos para odiar al alcalde, ya que este había dicho varias veces que estaba en contra de las corridas de toros y que quería prohibirlas.	

2)

HOJA DE DETECTIVE SOSPECHOSOS							
Curro Pacara							
Demarca							
María Toca Laflauta							
Augusto Doeldía							
Demarcha							
Maruja Sentera							
Detodo							
Josema Tador Plaza							
Armando Barullo							
Constante							
ARMAS HOMICIDAS							
Palo de golf							

Bastón de malabares						
Disco roto						
Agujas de punto						
Banderillas						
Ladrillo						
<b>LUGARES DEL CRIMEN</b>						
Corte Inglés						
Plaza Dos de Mayo						
El Retiro						
Plaza de toros de las Ventas						
Chocolatería San Ginés						
El Rastro						
Cines Ideal						
La Vía Láctea						

3)

<p><b>¿ERES ELEGANTE?</b></p> <p>Cuéntanos cómo va vestido tu compañero de la derecha. Si lo haces bien, puedes irte de compras al Corte Inglés.</p>	<p><b>¿TIENES GRACIA?</b></p> <p>Cuéntanos un chiste o algo gracioso. Si lo haces bien, puedes avanzar cinco casillas.</p>	<p><b>DE PELÍCULA</b></p> <p>Resúmenos en tres frases una película que te haya gustado mucho. Si lo haces bien, vete a ver una sesión doble al Cine Ideal.</p>
--	--	--

## Actividades para trabajar los elementos suprasegmentales en base a la dramatización – Navas Méndez (2008)

Entonación/Vocalización/Expresión Oral

1. Mi tristeza es tu alegría

Nivel: A2

Tiempo: 15 minutos

Participantes: todo el grupo dividido en dos

Objetivo: entonar según lo requiere la función comunicativa estipulada

Seguramente nuestro alumnado ya está al tanto de que la entonación puede cambiar el sentido de una frase.

- Esta vez se trata de dar a nuestras y nuestros estudiantes la consigna de interpretar pequeños textos (trabalenguas) de acuerdo al estado de ánimo estipulado en el reverso de la tarjeta.

- Una vez dividido el grupo en dos, actor@s y público, cada miembro del grupo actoral sacará una de las tarjetas y deberá practicar su texto durante tres minutos (en voz alta) antes de presentarlo al resto del grupo.

Durante estos tres minutos el grupo que conforma el público, se familiariza con TODOS los textos que van a escuchar, que no han de ser más de cuatro.

- Cada participante expone el texto que le ha tocado según la consigna y el público tiene que adivinar en qué estado emocional se encuentra el actor o la actriz.

Puede surgir la idea de reemplazar los trabalenguas por uno de los textos que aparecen en el libro utilizado en ese momento por la clase, PERO aquí se trata de tener claro que la entonación es, la mayoría de las veces, dada su carga semántica, más importante que la pronunciación.

Esta actividad se utiliza en la preparación actoral para estudiar un personaje y sus estados de ánimo; para aprender a expresar y a «entonar» estados de ánimo independientemente del significado de las palabras por lo que decíamos anteriormente: la entonación delata la intención y con ello el significado de lo que se dice. (Navas Méndez, 2008: 539)

## **Estrategias de aprendizaje en relación con las actividades dramáticas según Robles (2007)**

Para Robles (2007: 16)

- Planificar lo que se va a decir y los medios para decirlo.
- Ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones.
- Aprender a sustituir una palabra por un término equivalente.
- Aprender a usar los diccionarios como instrumentos imprescindibles en nuestro aprendizaje, en el momento de asimilar una nueva palabra en un contexto y un registro correcto.
- Utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y estructura.
- Definir las características de algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta.
- Corregir deslices y errores.
- Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales.
- Comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
- Identificar por el contexto palabras desconocidas.
- Deducir el significado de oraciones.
- Considerar la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores.
- Identificación de vacío de información y de opinión.
- Valorar lo que puede darse por supuesto.
- Planificación de los intercambios.
- Tomar la palabra (Turnos de palabra).
- Favorecer la cooperación interpersonal en una tarea que debe realizarse colectivamente.
- Contribuir a la comprensión mutua (repetiendo si es necesario, hacer gestos, etc.).
- Pedir ayuda a un compañero la hora de formular algo.
- Favorecer las peticiones y ofrecimientos de aclaración entre los distintos alumnos.
- Técnicas de memorización (asociación, contextualización, etc.). Llevadas a la práctica con la memorización del texto teatral.
- Uso de gestos para solucionar problemas de comunicación en una conversación.

## Estrategias de aprendizaje en Boquete (2012: 119)

Fernández (2004: 423) realiza una división de las estrategias centrándose en el modelo de Oxford (1990), quien las divide en dos bloques, uno de estrategias directas y otro de indirectas:

### A) Estrategias de aprendizaje directas

A.1) De memoria: se utilizan para almacenar y recuperar información de la lengua meta.

A.2) Cognitivas: son las que se dirigen directamente sobre la información nueva, su reconocimiento y uso de estructuras y modelos.

A.3) Compensatorias: ayudan a vencer lagunas de conocimientos para salvar la comunicación en la lengua meta.

### B) Estrategias de aprendizaje indirectas

B.1) Metacognitivas: regulan a través de la organización, la planificación y la evaluación del aprendizaje.

B.2) Afectivas: regulan los aspectos emocionales del alumno.

B.3) Sociales: ayudan a relacionarse con otras personas para que su interacción en la lengua aumenten.

Oxford (1990: 35), subdivide estos dos grupos en otros seis:

- Estrategias afectivas, regulan los aspectos emocionales del alumno, como la ansiedad, la inseguridad, la motivación.

- Estrategias sociales, ayudan al aprendiente a relacionarse con otras personas y aumentar sus posibilidades de interacción en la lengua meta.

- Estrategias metacognitivas, regulan el proceso de aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación del mismo.

- Estrategias cognitivas, son las que se dirigen sobre la información nueva y a la creación de estructuras para el input y el output.

- Estrategias de memorización, se utilizan para almacenar y recuperar información de la lengua meta.

## **Capacidades que se accionan con las actividades dramáticas según Arroyo (2003).**

### **CAPACIDADES COGNITIVAS**

- Conocerse a sí mismo y las propias posibilidades.
- Conocer el entorno físico y social para relacionarse adecuadamente con el mismo.
- Aprender a observar la realidad y a captar los aspectos positivos que nos ofrece.
- Aprender a valorar las situaciones y a sacar de ellas consecuencias creativas.
- Entender y valorar la necesidad y utilidad de los conocimientos que se imparten en el colegio.
- Ejercitarse en el aprendizaje por descubrimiento a través del juego dramático.

### **CAPACIDADES AFECTIVAS**

- Favorecer el desarrollo de la autoestima a través del descubrimiento de las propias posibilidades y de su puesta en práctica mediante el juego dramático.
- Estimular la expresión libre de los propios sentimientos.
- Desarrollar la autonomía personal y el uso de los propios recursos expresivos: lingüísticos, gestuales, etc.
- Valorar el resultado del esfuerzo y del trabajo personal y colectivo.
- Estimular y ponderar la aportación de cada uno al grupo.
- Contribuir a la creación de un clima de cordialidad, sinceridad y afecto.
- Estimular la iniciativa de cada uno y la del grupo.
- Iniciarse en la observación y autocorrección de los propios errores.
- Valorar las actuaciones y los aciertos propios y del grupo.

### **CAPACIDADES MOTORAS**

- Afianzar el control del propio cuerpo.
- Observar el propio cuerpo y tomar conciencia de sus posibilidades expresivas: musicales, físicas, lingüísticas...
- Observar y conocer el espacio y saber orientarse en el mismo.
- Contribuir al desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa mediante la práctica de las técnicas del juego dramático: confección de disfraces, de paneles, de textos, de pequeños montajes escenográficos, del uso de maquillajes...
- Iniciarse en el uso de otros medios de expresión: dibujo, pintura, modelado, recortado, picado...

### **CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS**

- Conocer las posibilidades de comunicación y expresión del lenguaje oral.
- Conocer el vocabulario relativo a cada situación del cuerpo respecto al espacio.
- Reflexionar sobre el valor afectivo de los diminutivos, aumentativos, giros, expresiones y frases coloquiales más frecuentes del español hablado.
- Conocer textos fáciles de la tradición cultural española.
- Afianzar la expresión oral en el nivel fonético, en el morfosintáctico y en el semántico.
- Estimular la expresión oral en:
  - Vocabulario.
  - Pronunciación.
  - Fluidez.
  - Sintaxis.
  - Creatividad y lógica en la construcción de frases y en la invención de pequeños textos.
  - Comprensión de todos los términos utilizados.
  - Seguridad y confianza en la propia expresión oral.
  - Satisfacción al comprobar las posibilidades de la propia expresión: oral, mímica, gráfica...
  - Actitud de escucha ante las expresiones ajenas.
  - Respeto por el discurso del otro.
  - Atención al interlocutor: distancia adecuada, mirarle a la cara, observar sus gestos y sus recursos extralingüísticos para captar sus intenciones y sentimientos...
  - Gusto por los juegos lingüístico.

#### CAPACIDADES SOCIALES, DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- Aprender las habilidades sociales que le garanticen una buena relación con el grupo.
- Contribuir a la creación de un clima de amistad, seguridad y confianza entre todos los miembros del grupo.
- Esforzarse por mantener relaciones cordiales.
- Estimular el interés por el bien de los demás.
- Iniciarse en varios tipos de expresión: dibujo, pintura, modelado, recortado, punteado...
- Iniciarse en el uso de símbolos (matemáticos, lingüísticos, sociales, lúdicos...).

(Arroyo, 2003:62)

## Actividades para incluir en experiencias teatrales, según Regueiro (2010).

### **1º \*. Narración por relevos**

En coloquio, los alumnos cuentan el argumento de una obra que el profesor les haya mandado previamente (atendiendo al nivel del alumnado, será la elección de las lecturas) por "relevos".

Luego se inicia el diálogo con todo el grupo: qué les pareció lo más divertido (de la obra y de la narración), qué les gustó y por qué, lo más aburrido, lo más fantástico, lo real, comparar lo leído y la realidad de lo que han contado los alumnos. Las preguntas deben destacar la dimensión estética y afectiva, relacionada con las obras.

### **\*. Cómo son**

Con la misma obra que se ha narrado, se han de identificar los elementos de la narración: los personajes y su relación con la trama, el espacio, el tiempo, las distintas etapas del desarrollo de la acción.

Los describen, analizan y valoran de forma oral dialogada.

### **2º \*. El bululú**

En primer lugar el profesor ha de explicar qué era un bululú.

Después, con apoyo del profesor los alumnos han de hacer una lectura expresiva<sup>1</sup> dramatizada imitando las voces de los personajes de la obra previamente elegida en clase.

Mientras un alumno lee, los demás le asignan una puntuación.

Al final, el mejor bululú será el que sume más puntos. (Regueiro 2010: 6)



Expresiones corporales para el taller de teatro (Cañellas Barceló, 2011)

A1-A2 MCER	Expresión Corporal	ELE
-Presentarse a sí mismo	-Toma de contacto con el cuerpo -Conciencia de su eje corporal y movimiento de las diferentes partes del cuerpo	-Vocabulario referido al cuerpo humano: ( <i>cabeza, cuello, brazos, hombros, cintura, cadera, rodillas, pies</i> ) -Vocabulario referido a las acciones de calentamiento ( <i>estirar, abrir, doblar, girar, hacia atrás, hacia adelante, derecha, izquierda...</i> )
Decir frases sencillas	-Movimientos básicos por el espacio como caminar de diferentes maneras y con diferentes ritmos -Expresar con el rostro y el cuerpo estados de ánimo y emociones.	-Expresiones idiomáticas: <i>de puntillas, a la pata coja, a cuatro patas, a gatas...</i> -Verbos: <i>agacharse, pararse, saltar, dar media vuelta, dar una palmada...</i> -Adverbios: <i>rápidamente, lentamente, gradualmente, bruscamente...</i> -Situación que provoca la emoción: <i>Veo un fantasma. Encuentro a un amigo. Abro una puerta y veo un bicho asqueroso. Un padre se enfada con su hijo. Disfruto de la brisa. Me despido de un amigo en la estación de tren.</i>
-Dar información sobre sus preferencias y las personas que conoce	-Buscar un movimiento, gesto o expresión que refleje un acto o aspecto de sí.	- <i>Soy tímido. Me gusta bailar. Estoy preocupado.</i>
-Comprende frases y expresiones de uso frecuente	-A través de la mímica se representan las acciones de su vida cotidiana.	- <i>Me levanto a las 7. Me cepillo los dientes. Me ducho. Me visto...</i>

## Autoevaluación en la representación (Goitia, 2007)

### CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN (2 páginas)

**Prácticum: Español en contexto Nombre (opcional):** \_\_\_\_\_

**Nivel de español:** \_\_\_\_\_

Piensa en las actividades que hemos hecho hasta ahora en clase. Después, lee las siguientes frases y marca la opción apropiada para ti según el siguiente baremo:

😊                                      😊 😐 😞                                      😞  
Sí, estoy totalmente de acuerdo / Opciones intermedias/ No, no estoy para nada de acuerdo

**¡IMPORTANTE!** Si tienes algún **comentario** sobre alguna frase, escríbelo **al final**, por favor. Si el comentario se refiere a alguna frase concreta, escribe el número de la frase.

1. Las actividades de clase me ayudan a mejorar mi vocabulario.	😊😊😊😊😊
2. Las actividades de este curso me ayudan a mejorar mis conocimientos de gramática (en español).	😊😊😊😊😊
3. Las actividades del curso me ayudan a mejorar mi español en general.	😊😊😊😊😊
4. Las actividades de clase me ayudan a mejorar en expresividad.	😊😊😊😊😊
5. Las actividades de clase me permiten desinhibirme y expresarme mejor.	😊😊😊😊😊
6. Las actividades de clase son divertidas.	😊😊😊😊😊
7. Las actividades de este curso me ayudan en mi vida diaria.	😊😊😊😊😊
8. Las actividades de este curso me ayudan a relacionarme mejor con otros compañeros del Programa.	😊😊😊😊😊
9. Las actividades de este curso me permiten conocerme mejor.	😊😊😊😊😊
10. Los deberes son relevantes y me ayudan a seguir bien la clase.	😊😊😊😊😊
11. Creo que cada actividad del curso tiene un objetivo claro.	😊😊😊😊😊
12. Pienso que los objetivos de las actividades se cumplen.	😊😊😊😊😊
13. En general, creo que estoy aprendiendo español en este curso.	😊😊😊😊😊
14. En general, creo que este es un buen curso para un estudiante de español.	😊😊😊😊😊
15. Pienso que podría esforzarme más en esta clase.	😊😊😊😊😊

COMENTARIOS SOBRE FRASES ESPECÍFICAS O COMENTARIOS GENERALES:  
(Puedes escribir en inglés si lo prefieres)

1. ¿Qué actividad/es te ha/n gustado MÁS?

---

---

¿Por qué?

---

---

¿Cuál crees que era el objetivo de esas actividades?

---

---

¿Qué crees que has aprendido en esas actividades?

---

---

2. ¿Qué actividad/es te ha/n gustado MENOS?

---

---

¿Por qué?

---

---

¿Cuál crees que era el objetivo de esas actividades?

---

---

¿Qué crees que has aprendido en esas actividades?

---

---

### Autoevaluación en la representación (Hidalgo, 2012)

ESTRUCTURA DE UNA OBRA DE TEATRO		
Título: Actores:		
EL TÍTULO ELEGIDO	SÍ	NO
Es sugerente Recopila información importante de la pieza Se eligió de forma cooperativa Contiene juegos de palabras		
EL PROCESO DE ESCRITURA	SÍ	NO
Hace borradores Revisa el texto Reformula el texto Se usan técnicas de recopilación de ideas Participa aportando ideas Se escribe de forma cooperativa Se consultan dudas al profesor Consultan el diccionario Consulta material extra Tiene una actitud positiva ante la creación El tiempo usado es el recomendado		
ADECUACIÓN, COHESIÓN Y COHERENCIA	SÍ	NO
La presentación es clara y sigue los preceptos del género Se usa el registro adecuado para cada personaje El objetivo de cada intervención está claro La información es la necesaria Las partes del texto están bien estructuradas (planteamiento, nudo y desenlace) El texto tiene la estructura estándar de un texto teatral Se usa la puntuación de forma adecuada Se usan correctamente los conectores y los enlaces Se respetan las normas ortográficas Se respetan las normas gramaticales La elección de léxico es variada El léxico usado es el adecuado El léxico usado es preciso Contiene una sintaxis variada		
VALORES ESTÉTICOS	SÍ	NO
Se usan recursos estilísticos Los recursos estilísticos son variados Reconoce y usa el valor estético del lenguaje Hace juegos de palabras La adjetivación es rica sin caer en excesos		
COMENTARIOS:		

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL ALUMNO		
Nombre:		
VALORACIÓN	SI	NO
¿Te ha gustado la experiencia del taller de teatro?		
¿Por qué?		
¿Te gusta trabajar de forma cooperativa con tus compañeros?		
¿Por qué?		
¿Piensas que tu competencia lingüística y comunicativa se ha desarrollado más?		
¿Qué cosas has aprendido?		
Léxico específico del teatro		
Expresiones coloquiales		
Hablar de forma fluida		
Dar rodeos, hacer paráfrasis o buscar sinónimos si no sé una palabra		
Reconocer las características de un texto teatral		
Reconocer lo literario de un texto teatral		
Analizar personajes		
Léxico relacionado con la vestimenta		
Léxico relacionado con la personalidad		
Distinguir las partes de una acción dramática		
Trabajar de forma cooperativa		
Crear textos en español		
Hablar con mis compañeros para llegar a un acuerdo		
Técnicas para montar una obra teatral		
Tipos de texto diferentes		
Otras variedades de registros, no solo el formal de los libros de texto		
Comprender al compañero y llegar a acuerdos para el bien de todos		
¿Qué cosas te han gustado más de la experiencia? ¿Por qué?		
¿Qué te ha gustado menos de la experiencia? ¿Por qué?		
¿Repetirías en otro taller de teatro? ¿Por qué?		
¿Qué dificultades has encontrado en el camino?		

**Contenidos del módulo de técnicas de dramatización en el aula extranjera, Universidad de Alicante (Guillén Nieto)**

Unidad 1

Teoría y técnicas de dramatización en el aula de lengua extranjera: justificación y fundamentos teóricos.

Unidad 2

La técnica del mimo en el aula de lengua extranjera.

Unidad 3

La proyección y la modulación de la voz. Las expresiones rítmicas, los “jazz chants”, y las canciones en el aula de lengua extranjera.

Unidad 4

El teatro de sombras en el aula de lengua extranjera.

Unidad 5

El teatro de marionetas en el aula de lengua extranjera.

Unidad 6

La narración de cuentos en el aula de lengua extranjera.

Unidad 7

Los juegos de roles y las simulaciones en el aula de lengua extranjera.

Unidad 8

La comedia musical en el aula de lengua extranjera.

## Estructura de la actividad para formación de profesores (Martín, 2010)

1. Introducir el tema hablando sobre aficiones: música, cine, teatro...
2. Presentación de vocabulario (ver apartado a. del material de la actividad):
  - Repartimos las tarjetas con el vocabulario a introducir entre los estudiantes (dependiendo del nivel, más o menos tarjetas).
  - Todos los estudiantes deben estar seguros del significado de sus tarjetas (puede preguntarnos o mirar el diccionario).
  - Cada estudiante escribe una pregunta (o tantas como tarjetas) utilizando las palabras de sus tarjetas (p.ej.: si tengo la palabra “actor”, puedo escribir “¿Cuál es tu actor favorito?”).
  - Los estudiantes se hacen las preguntas entre ellos, explicándose unos a otros, cuando sea necesario, las palabras que no entiendan.
  - Finalmente, se monta un mapa conceptual en la pizarra para que los estudiantes lo completen con sus tarjetas.
3. Se reparten las viñetas desordenadas (ver apartado b. del material de la actividad), pero marcadas como A, B, C,... Recordar que las letras son sólo una referencia y que no indican el orden de la historia, ya que hay muchas posibilidades de combinar las viñetas.
4. Cada grupo tiene que discutir y ordenar las viñetas para formar una historia. También deben poner un nombre a la compañía de teatro que acaban de formar juntos. Insistir en el uso de lenguaje de opinión y debate.
5. Tras tener las viñetas ordenadas, cada grupo debe escribir la historia (dos o tres líneas por viñeta) en la ficha correspondiente, y también deben poner un título a la obra. Corrección directa mientras escriben y ayudarlos si es necesario.
6. Una persona de cada grupo lee el título y la historia en voz alta, los demás grupos escuchan y tratan de decidir el orden que creen que tienen las viñetas correspondientes a la historia que están escuchando. Cada grupo da su opinión sobre el orden de las historias que ha escuchado. Puesta en común en la pizarra. Finalmente cada grupo dice el orden correcto de sus viñetas y los demás comprueban si han acertado o no.
7. Cada grupo tiene que asignar un personaje de la historia y el narrador a cada miembro del grupo. A veces una persona puede ser personaje y narrador al mismo tiempo. Entonces se escribe el guión (para cada viñeta, una línea de narración y un par de diálogo) en la ficha correspondiente (ver apartado c. del material de la actividad)
8. Una vez completado el guión, se ensaya como mínimo un par de veces. Debemos insistir en la importancia de la entonación, los gestos y el paralenguaje en general.
9. Antes de representar la obra ante la clase, dar las pautas para la elaboración de una crítica posterior con la utilización de la ficha para hacer la crítica. Al final, debe haber una puntuación

del 0 al 7 y una breve explicación del porqué de esa puntuación (ver apartado d. del material de la actividad).

10. Todas las compañías de teatro actúan ante la clase mientras los demás, individualmente, puntúan los diferentes aspectos. Durante la actuación escuchamos y tomamos las notas necesarias para hacer una corrección posterior de lo que nos interese.

11. Al final, individualmente, se valora y puntúa a los diferentes grupos hasta decidir entre todos cuál ha sido mejor.

12. Corrección y reflexión final en pizarra con todas las notas que hemos ido recogiendo de las diferentes actuaciones y críticas.

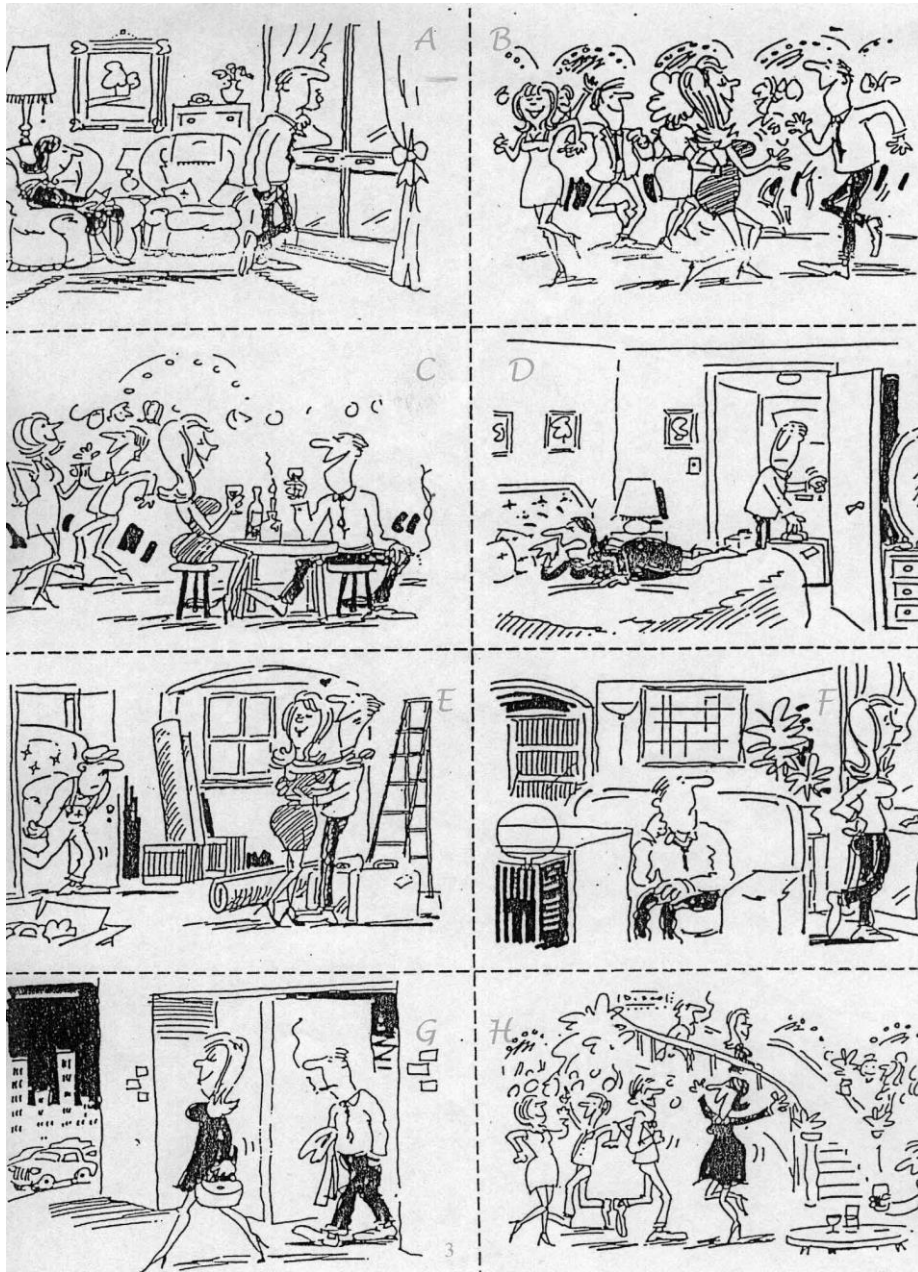
## **MATERIAL DE LA ACTIVIDAD**

**a)**

Criticar
Ensayar
Actuar
Escenificar
la compañía
el personaje
el director
el actor
el tramoyista
el apuntador
el escenario
el telón
la iluminación
el decorado
el vestuario
el título
la historia
el guión
el ensayo
los diálogos



b)



c)

## Compañía de teatro

Nombres: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Título: \_\_\_\_\_

La historia: \_\_\_\_\_

d)

## La crítica

Compañía de teatro: \_\_\_\_\_

1.- ¿Puedo comprender la historia?

**Sí** - 1 punto **No** - 0 puntos

2.- La historia, ¿es interesante?

**Sí** - 1 punto **No** - 0 puntos

3.- Los personajes ¿son realistas?

**Sí** - 1 punto **No** - 0 puntos

4.- El guión, ¿es creativo?

**Sí** - 1 punto **No** - 0 puntos

5.- Los actores, ¿son expresivos?

**Sí** - 1 punto **No** - 0 puntos

6.- Valoración general:

**no me ha gustado** 0 puntos

**me ha gustado** 1 punto

**me ha gustado mucho** 2

puntos

Total: \_\_\_\_\_ de 7 puntos.

Observaciones: \_\_\_\_\_

## Taller de dramatización escrita (Merino, 2009)

a)

Ficha N.º1.

Usuario Básico. Nivel A1. Acceso. Fragmento propuesto para una clase de E/LE en centros escolares dotados de aula de enlace lingüístico.

Los contenidos que a nivel formal deben estar presentes en los textos teatrales adecuados a este nivel son, entre otros:

- ✓ Artículo determinado e indeterminado.
- ✓ Concordancia de género y número.
- ✓ Pronombres sujeto: morfología.
- ✓ Verbo ser. Presente.
- ✓ Verbo estar. Presente.
- ✓ Verbo haber. Presente.
- ✓ Demostrativos: este, esta, esto/os/as.
- ✓ Presente de indicativo de verbos regulares e irregulares.
- ✓ Presente de verbos pronominales como gustar. Incluyendo verbos reflexivos, como ducharse.
- ✓ Posesivos: mi, tu, su /mis, tus, sus.
- ✓ Adjetivos: flexión de género y número.
- ✓ Día, hora y fecha.
- ✓ Numerales hasta el cien

Tualetina una maga muy cochina.

Narrador:

Érase que se era una ciudad antigua de la que no recuerdo su nombre... Allí. ¡Una maga!

Se llama Tualetina y está triste. Y es que tiene unos grandes ojos negros como la noche, el pelo plateado como la luna, es alta y delgada, pero... No encuentra novio. Ningún brujo, mago, trol, o gnomo quiere casarse con ella. Extraño. ¿Verdad?... ¡Pues no!

Entra Tualetina hecha una flor, pelo brillante, rostro limpio, dientes cristalinos, un precioso vestido de maga ceñido al cuerpo, y una barita mágica negra que sujeta con sus cuidadas manos...

Tualetina: - Oh! Qué desgraciada soy, no encuentro a nadie que me quiera. Pero esto lo arreglo yo. Voy a visitar a Guarrus Máximus, el brujo del castillo. Él debe ayudarme. Seguro que mi hermana Ceporrina me ha hecho algún conjuro maléfico y por eso no encuentro novio. Tualetina se va, y entra en escena el brujo del castillo, diciendo palabras. El mago rápidamente nota el maravilloso y fresco perfume que tanto odia. ¿Cómo es posible que huelas tan mal si esta mañana has (...)

Ficha de vocabulario.

Sustantivos. Campo semántico del cuerpo humano: cabeza, cara, ojos, boca, nariz, orejas, brazos, piernas, manos, pies, dientes, pelo, espalda, etc.

Demostrativos: este/a-ese/a.

Verbos: ser, haber, encontrar, recordad, oler.

Se incluyen en esta ficha nuevos adjetivos, así como sustantivos pertenecientes al campo semántico de la higiene personal. La conjugación de los verbo auxiliar *haber* en sus formas más comunes y la formulación de oraciones en presente y pasado son explicadas como complemento gramatical por el tutor de la asignatura.

Valor educativo.

Se juega aquí con la oposición de ideas contrarias, envolviendo a los estudiantes en una situación cómica. A través de una serie de preguntas el docente puede reflexionar con los alumnos sobre la necesidad de la higiene personal. También puede abrir un debate y exposición sobre los distintos usos y costumbres en diferentes países. Por ejemplo ante un alumnado en el que se encuentran chicos de origen magrebí, un tema interesante podría ser el hamam, y el modo en que se usa en todo el norte de África.

## b)

Ficha N.º 2.

Nivel B1. Umbral. Fragmento propuesto para una clase de E/LE formada para adultos en situación de inmersión lingüística. Los contenidos que a nivel formal deben estar presentes en los textos teatrales adecuados a este nivel son, entre otros:

- ✓ Régimen pronominal de verbos.
- ✓ Condicional: verbos regulares e irregulares más frecuentes.
- ✓ Interrogativas: a qué hora, qué, cuál, que tipo de, dónde, con quién...
- ✓ Sustantivos femeninos: -dad, -eza, -ura, -ía.
- ✓ Imperfecto/ indefinido.
- ✓ Expresiones de opinión: me gusta la idea de (que), me parece más (adjetivo) que...
- ✓ Concertar citas.
- ✓ Perífrasis de obligación.
- ✓ Oraciones condicionales.
- ✓ Imperativo.

Versión actual del mito de Prometeo

Profesor: - Tráeme un café, y después quiero que me digas qué ocurre.

Pablo: - ¿Qué ocurre?

Profesor:(Lo mira por encima de las gafas, el ayudante todavía sigue en la estantería ordenando libros y no parece inmutarse. Tras un breve silencio le dice...)- ¡Eres un tozudo! ¡Eres peor que una mula! ¡Maldición! ¡Al menos tráeme un café!

(El ayudante reacciona lentamente, abandona la estantería y se dirige a servirse un café. El profesor lo observa, parece analizarlo, parece que busca hallar algo que le muestre qué le ocurre a su ayudante. El ayudante le sirve).

Profesor:- Gracias.

(Ambos se miran a los ojos un breve instante de silencio hasta que el ayudante retira la mirada).

Profesor:- Pablo, vamos.

(Su tono ahora es conciliador). Pablo, por favor. Siéntate. Necesito hablar contigo, saber qué te ocurre. Llevas 4 años trabajando conmigo. No puedo trabajar tranquilo con la inquietud de este silencio. Se me hace raro. Callándote lejos de resolver el problema lo estás agravando(...).

Pablo:- ¡No sé cuándo se te ocurrió a enseñar a odiar la historia! ¡Cuánto tiempo vas a esconder los grandes descubrimientos, revoluciones, conflictos, y sistemas económicos del pasado! ¿Es que puedes vivir tranquilo convirtiendo en ignorante al pueblo?

Profesor: - La desesperación tras la Gran Guerra nos obliga a sacrificarnos, esa es la base que justifica nuestra manipulación.

Pablo: - Pero ese tributo es un precio demasiado alto.

Profesor: -No es tan grave si lo piensas, esta mentira nos ayuda a conservar nuestros privilegios (...).

Valor educativo.

Con la modificación del mito clásico de Prometeo se pretende introducir el concepto literario de metáfora. La figura del profesor representa a Zeus en su negativa de entregar el fuego a los hombres por miedo a perder sus privilegios (metáfora del conocimiento). Es entonces cuando

Pablo-Prometeo, hijo de Zeus, decide conceder a los hombres el privilegio del fuego que cambiará sus destinos. Pablo, al igual que Prometeo, desoyendo las órdenes de su padre, entregará a los hombres la verdadera historia. Los alumnos de esta clase de E/LE decidirán su tormento y el final de la obra.

Merino 2009: 111

## Ejercicios para el trasvase de obras narrativas a textos dialógicos (Beltrán y Ripoll, 1995)

1º Hacer una contextualización y recrear en una introducción verbal el macrocontexto de la obra. Se trata de dar a los alumnos un sustrato de información anterior al enfrentamiento con el texto o con los fragmentos seleccionados. Nos parece adecuado este enfoque para la experimentación a través de la representación como técnica didáctica en ELE.

2º Después de haber leído el texto en voz alta, se comentarán los rasgos que hayan llamado la atención, ya sea de tipo léxico, gramatical o de cualquier otro tipo (cultural, oral, etc.). En este apartado el profesor debe insistir en el “cómo” se dice, no en el “qué” se dice.

3º Analizar pormenorizadamente: la actitud del emisor, la intención del emisor, qué no se dice y por qué medios se despierta la atención del lector.

4º Comentar con los estudiantes la importancia de los rasgos que confieren al texto los elementos lingüísticos, en cuanto a cómo cambiaría el texto si elimináramos aquellos signos coloquiales (en muchos casos), si se reduciría la información, y qué tipo de información suplementaria aportan dichos signos.

5º Práctica con ejercicios dividida en tres fases:

5.1. Fase de recepción-preparación:

5.1.1. Ejercicios de reconocimiento y clasificación de rasgos de oralidad

5.1.2. Definiciones de léxico coloquial

5.1.3. Ejercicios del tipo "verdadero-falso"

5.2. Fase de activación:

5.2.1. Ejercicios de opciones

5.2.2. Rellenar huecos

5.2.3. Parejas de significados

5.2.4. Ejercicios de errores

5.2.5. Ordenar partes del discurso

5.2.6. Ejercicios de reemplazamiento

5.3. Fase de creación y comprobación

5.3.1. Re-creación de textos análogos

5.3.2. Creación de diálogos (libre /dirigidos)

5.3.3. Comprobación de cambios de registro

**Estructura para trabajar el romance “El enamorado y la muerte” con el objetivo de dramatizarlo (García Devís, 2006)**

1. Lluvia de ideas.

A partir de las imágenes que evocan la Edad Media se contextualizará el marco en el que tienen lugar los hechos contados en el Romance “El enamorado y la muerte

2. Contexto cultural de la época.

Mediante unas preguntas sobre la religión y la sociedad de la época.

3. Presentación del vocabulario del Romance.

Donde se comentarán aquellas palabras en desuso que mayor dificultad puedan suponer junto a una actividad para recomponer el texto por la falta de signos de puntuación (guiones y cursiva)

4. Comparación/Corrección.

Compararán sus anotaciones y sus conclusiones con el texto en versión dialogada

5. Pronunciación/Entonación.

Oirán la entonación que su profesor/a da al texto e intentarán imitarlo en grupos de cuatro, después de haber elegido su “papel”. El profesor/a deberá estar atento a la pronunciación y corregirla, en su caso.

6. Expresión escrita.

Individualmente, los alumnos/as realizarán un breve resumen del romance como trabajo tanto de comprensión como de expresión escrita.

**CONVERSIÓN DE UN TEXTO POÉTICO EN UN DIÁLOGO:**

7. Transformación del estilo directo/indirecto y de los mandatos afirmativos/negativos.

La clase dividida en dos grupos transformará el estilo directo en indirecto.

8. Audición.

Toda la clase, escuchará una entrevista realizada a un gran director teatral en la que se habla del estreno de su nueva obra e identificarán las formas verbales que expresa el autor para proponer condiciones..

9. Debate.

Se planteará un debate acerca del rito de la muerte en cada uno de los países y qué saben de estas costumbres en España. Después los alumnos escribirán en la pizarra el nombre de su país y los demás compañeros comentarán que saben de las costumbres de este rito en cada uno de ellos.

10. Ortografía.

Individualmente, los estudiantes analizarán el valor de las comas y de los dos puntos en dos frases del romance propuestas por el profesor.

11. Comprensión y acentuación.

En parejas, los estudiantes deberán:

- a) ordenar dos diálogos propuestos por el profesor para que cobren sentido.
- b) corregir las palabras que aparecen sin acentuar.

12. Literatura ( actividad opcional con internet)

El profesor propondrá diversas actividades relacionadas con Internet y se les dará a conocer a los alumnos la obra *La vida es sueño* de Calderón de la Barca.

13. Escenografía.

Toda la clase se une para preparar el decorado.

Se dibujará el escenario en papel continuo y se realizarán caretas y trenzas.

14. La representación final.

Se les pide a los alumnos que memoricen el texto o sienten las bases para poder improvisar.



### Ejemplo de chiste como texto dialógico para trabajar en clase (Ojeda y Cruz, 2004)

Nivel inicial:

Contar un chiste: estupendo ejercicios de entonación y pronunciación.

- Doctor, doctor, quisiera unas lentillas con vallas.

-¿¡Con vallas!?

- Sí, es que tengo los ojos saltones.

- Buscar dos partes de un chiste: se entregan trozos de papel con las partes de los chistes divididos y los alumnos han de buscar su par.

- Dictado de chistes: cada alumno divide su hoja en dos columnas (preguntas y respuestas), va copiando el dictado que realiza el profesor. Al final ha de relacionar las partes para formar chistes completos.

- Predecir un chiste: los alumnos han de predecir cómo puede terminar la primera parte de los chistes que se les presenta.

- Rellenar huecos: un ejemplo relacionado con la enseñanza de la gramática, también puede llevarse al aula con el chiste. Ejemplo:

- Escribe las siguientes palabras en el lugar que les corresponda para completar el chiste (*cucaracha, canguro, insecticida, noche*):

*Los padres se van a una \_\_\_\_\_ con los amigos y dejan al niño con una \_\_\_\_\_ .*

*Cuando vuelven, preguntan:*

- *¿Y qué tal el niño? ¿Hizo algo malo?*

- *No... lo único es que se comió una \_\_\_\_\_ .*

- *¿¡Qué!?*

- *Pero no se preocupe, luego le hice tragarse un bote de \_\_\_\_\_ .*

**Unidad en torno al texto *Asamblea General* de Lauro Olmo y Pilar Enciso (Revert Gandía, 2013)**

- a) En primer lugar se presentan los nombres de estos 4 animales y se pide a los alumnos que indiquen cuáles son las características físicas y psíquicas con los que les relacionan. También se pide a los alumnos que comenten qué diferencias existen entre ellos:

LEÓN	ZORRA
COCODRILO	LOBA

- b) A continuación, se muestran 4 diapositivas de dichos animales y se les vuelve a preguntar a los alumnos las diferencias entre ellos:



- c) En parejas se les pide que relacionen estos adjetivos con cada uno de los animales:

Enérgico Vil Repugnante Abyecto Roído carcomido estupefacto loco  
Furioso Adulador tiralevitass falso marrullero dignísimo culpable

- d) Los alumnos tienen que agrupar las características positivas y negativas de cada uno de los animales:

	Características Positivas	Características Negativas
Loba		
León		
Zorra		
Cocodrilo		

- e) Se presenta un power point y unos videos con las características de los animales y se insta a los alumnos a que compongan un retrato de cada uno de los animales teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

Pose: ¿Qué pose le caracteriza?

Mirada: ¿Qué mirada pone cada uno de ellos?

Tono de voz: ¿Qué tono usa para hablar?

Entonación: ¿Qué entonación se corresponde con su personalidad?

- f) Se realiza una práctica en grupo grande de la siguiente manera: en grupos de cinco se les da a cada grupo un rol animal que interpretar (de los ya vistos). Tienen que, con la pose, mirada, tono de voz y entonación, interpretar estas frases interrogativas y exclamativas (pertenecientes a un texto teatral con el que trabajarán más adelante - ver apartado a. del material de la unidad).
- g) A continuación se lee el texto de Lauro Olmo, *Asamblea General* (ver apartado b. del material de la unidad)
- h) Por último se dramatiza el texto en los ya citados grupos de cinco alumnos y con las anteriores directrices marcadas para interpretar a los animales. Se ensayará el fragmento con la supervisión del profesor. Como actividades complementarias se traslada al profesor y al grupo la opción de llevar el trabajo a algún tipo de actividad extraescolar. También se incluye la posibilidad de hacer un trabajo con las expresiones coloquiales que son variadas y muy ricas en léxico, como por ejemplo: “de un tajo”.

## MATERIAL DE LA UNIDAD

a)

- ¿Quién de las clases altas no ha confesado todavía? ¿Tú, Coco?
- ¿Por qué? ¿Qué pasa?
- ¿Y dónde está ese hijo de perra?
- ¿O acaso no conoces a mi madre?
- ¿Tú? ¿Tú eres...?
- ¿Qué jugarreta es esta? ¿Qué pretendes?
- ¿y si hay alguien más culpable que tú? ¿No será inútil tu sacrificio? ¿No se irritará más el cielo por ocupar tú el puesto del verdadero culpable?

- ¡Coco-Drilo!
- ¡Que se muera!
- ¡Manda disolver esta asamblea!
- ¡Ha aparecido el culpable!
- ¡De perra no, señor!
- ¡No hay ser más vil, más repugnante, más abyecto, roído y carcomido por la propia conciencia que yo!
- ¡Me dejas estupefacto, Coco!
- ¡De un tajo, Verdúñez!
- ¡Salvar a mi pueblo!
- ¡Repetid eso si os atrevéis!
- ¡Atrás, Coco! ¡Una amenaza más a cualquier miembro de esta asamblea, y te reparto hecho carteras y zapatos!
- ¡Estás ofendiendo a los más sagaces y astutos de nuestros conciudadanos!
- ¡Digo lo que digo, Coco! ¡Y una palabra más y te parto el Drilo!
- ¡El Drilo, no! ¡Párteme el Coco y lo dicho, disuelve la asamblea!
- ¡De un tajo y a la sociedad de consumo con él! ¡Dale!
- ¡Sabia y señorial reflexión! ¡Mucho, Coco

b)

¿Quién es el culpable?

**LEÓNIDAS.-** ¿Quién de las clases altas no ha confesado todavía? ¿Tú, Coco?

**COCODRILO.-** Drilo, señor. “Coco” por la parte de padre y “Drilo” por la parte de madre: ¡Coco Drilo!

**LOBO.-** *(Aparte a la Zorra.)* A este lo va a defender su papá, ¡que lo que es yo...!

**ZORRA.-** Está perdido entonces.

**LOBO.-** ¡Que se muera!

**LEÓNIDAS.-** *(A todos.)* Atentos, que va a hablar...

**TODOS.-** ¡“Coco” por la parte de padre y “Drilo” por la parte de madre!

**LEÓNIDAS.-** ¡Coco-Drilo!

**COCODRILO.-** *(Enérgico.)* ¡Manda disolver esta asamblea!

**LEÓNIDAS.-** ¿Por qué? ¿Qué pasa?

**COCODRILO.-** ¡Ha aparecido el culpable!

**LEÓNIDAS.-** *(Levantándose furioso.)* ¿Y dónde está ese hijo de perra?

**COCODRILO.-** ¡De perra no, señor! ¿O acaso no conoces a mi madre?

**LEÓNIDAS.-** ¿Tú? ¿Tú eres...?

**COCODRILO.-** ¡No hay ser más vil, más repugnante, más abyecto, roído y carcomido por la propia conciencia que yo!

**LEÓNIDAS.-** ¡Me dejas estupefacto, Coco!

**COCODRILO.-** ¡Disuelve, disuelve la asamblea! *(Al Verdugo.)* Y tú, Verduguez, sácale al hacha el filo de los domingos y hazla caer sobre mí de tal modo que la parte de “Coco” se vaya con mi padre y la de “Drilo” con la madre que me parió. *(Poniendo su cabeza sobre el tronco del sacrificio).*

¡De un tajo, Verdúñez! (El Verdugo alza el hacha dispuesto a descargarla sobre el Cocodrilo.

Leónidas, con un ademán, le contiene y exclama dirigiéndose al Cocodrilo.)

**LEÓNIDAS.-** ¿Qué jugarreta es esta? ¿Qué pretendes?

**COCODRILO.-** ¡Salvar a mi pueblo!

**LOBO.-** Está loco.

**ZORRA.-** Enajenación mental.

**COCODRILO.-** *(Furioso, al lobo y la zorra.)* ¡Repetid eso si os atrevéis!

**LEÓNIDAS.-** ¡Atrás, Coco! ¡Una amenaza más a cualquier miembro de esta asamblea, y te reparto hecho carteras y zapatos!

**COCODRILO.-** Gran Leónidas, solo aguantaría un insulto de ti, de nadie más. Y menos de estos aduladores, tiralevitas, lameculetes...

**LEÓNIDAS.-** ¡Estás ofendiendo a los más sagaces y astutos de nuestros conciudadanos!

**COCODRILO.-** Dirás chanchulleros, falsos, marrulleros...

**LEÓNIDAS.-** *(Imperativo.)* ¡Digo lo que digo, Coco! ¡Y una palabra más y te parto el Drilo!

**COCODRILO.-** (*Dignísimo.*) ¡El Drilo, no! ¡Párteme el Coco y lo dicho, disuelve la asamblea!

**LEÓNIDAS.-** (*A todos.*) A ver, los que no tengan carteras, que alcen la pata.

**VERDÚGUEZ.-** ¡De un tajo y a la sociedad de consumo con él! ¡Dale!

**COCODRILO.-** Señor, en esa suprema lucidez de los instantes que preceden al “se finí” me he dicho: Oye, Coco, ¿y si hay alguien más culpable que tú? ¿No será inútil tu sacrificio? ¿No se irritará más el cielo por ocupar tú el puesto del verdadero culpable?

**LEÓNIDAS.-** ¡Sabia y señorial reflexión! ¡Mucho, Coco!

(Al final, gracias a sus habilidades retóricas, el cocodrilo se libra del sacrificio y es el más inocente, el burro, el que acaba sufriendo el castigo.)

## Unidades para trabajar la dramatización con animales (Pérez Cívot, 2011)

a)

### OBRA DE TEATRO- 1: ¡CUÁNTOS ANIMALES!

(Actividad que se realiza creando nosotros mismos las escenas, para poder posteriormente recitar)

-Material:

-fotocopias con dibujos de diferentes animales.

#### TEMAS OBJETIVOS

1. Reconocer los animales: Aprender sus nombres.
2. ¿Cómo son?: Describir los animales.
3. ¿Dónde viven?: Decir su hábitat y aprender nombres de continentes.
4. ¿Qué hacen?: Utilizar el presente de diferentes verbos para decir lo que pueden y no pueden hacer.
5. Alimentos: Decir que cosas les gustan y lo que no, y lo que pueden comer.
6. ¿Qué animal te gustaría ser?: Describirse utilizando todo lo aprendido.
7. ¿En qué se podría parecer a ti?: Verbos: reflexivos y recíprocos.
8. Ecología: Describir problemas de nuestro hábitat que perjudican a los animales. Encontrar las soluciones.
9. Ir de compras: Comprar para irnos de viaje y cambiar nuestro hábitat.
10. Transportes: ¿Qué transporte escoge para cambiar de hábitat?
11. Así soy Describir el animal que has elegido ser, relacionando todos los elementos trabajados. Construyendo su identidad y su vida.
12. Mi familia: ¿Con quién vivo? / ¿Con quién me gustaría vivir?

**Destrezas:** describirse a uno mismo, comprender instrucciones, describir situaciones, comprender textos orales y escritos, realizar compras, los transportes, la comida y todos los temas nombrados antes.

Dar información personal, comprender mensajes y contar experiencias breves.

**Contenidos gramaticales:** me gusta/ no me gusta, verbo preferir.

-Verbos de movimiento.

-Estructura: para ser...hay que....

-Expresiones: tener + que,

Deber + infinitivo.

-Utilización de adjetivos.

-Utilización de adverbios de cantidad: muy, mucho/a/os/as, poco/a/os/as, bastante

-Tiempos verbales: Presente, Imperativo, Pret. perfecto, Imperfecto, Futuro Simple.

**Contenidos léxicos:** animales, hábitat, viajes, países, continentes, ecología, profesiones, alimentos, transportes, familia, descripción física y de carácter.

**Creación:** crear las escenas, formando diferentes grupos en la clase.

**Resumen de objetivos y actividades con la dramatización de animales para niveles A1- A2 (Pérez Cívít, 2011)**

**b)**

Alumnos -Materiales de aprendizaje-	Actividades para los alumnos (Obra 1) ¡Cuántos animales! -Creación propia-
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiar los animales</li> <li>-Estudiar verbos en presente en –ar,-er-ir (regulares e irregulares)</li> <li>-Aprender a describir, utilizando adjetivos, verbos: ser, tener llevar. Y aprender a concordar: las frases (singular/plural)</li> <li>-Utilización del verbo parecerse, verbos reflexivos y recíprocos.</li> <li>-La familia</li> <li>-Aprender a comprar.</li> <li>-Me gusta / no me gusta</li> <li>-Alimentos.</li> <li>-Medios de transporte.</li> <li>-Aprender a utilizar el verbo ir ( ir a..)</li> <li>-Aprender a utilizar verbo estar (estar en...)</li> <li>-Cantar</li> </ul> <p>A los alumnos “se les hace subrayar con distintos colores, a medida que van apareciendo: tiempos verbales nuevos, vocabulario nuevo y formas gramaticales que quizás aún no habían visto hasta ese momento” (Pérez Cívít, 2011: 154).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cada alumno escoge el animal que le gustaría ser.</li> <li>-Se prepara una pequeña descripción de él mismo.</li> <li>-Describe que le gusta hacer, comer.</li> <li>-Explica dónde vive, con quién.</li> <li>-Explica en qué lugar vive.</li> <li>-Dónde le gustaría viajar y por qué.</li> <li>-Qué se llevaría con él.</li> <li>-Se parece a mí, ¿por qué?...</li> <li>-Saber los nombres de los componentes de una familia.</li> <li>-Aprender a pedir, expresar deseos, a dar las gracias y cortesías.</li> <li>-Aprender tipos de alimentos y distinguir entre sus verbos (comer, almorzar...)</li> <li>-Con qué medio de transporte preferiría viajar.</li> <li>-Divertirse cantando: “Este mundo maravilloso”</li> </ul>



## Unidad para trabajar la representación escénica desde el enfoque interactivo (Lucchi-Riester, 2007)

a)

¿Qué es teatro?

1. ¿Qué es teatro?

El **teatro** es un género literario en que el autor cede la palabra a los personajes para que sean ellos los responsables de que la acción progrese, mediante sus diálogos o monólogos. Por lo tanto, la actitud del autor es totalmente *objetiva*. Aunque podemos leer una obra de teatro, esta ha sido concebida para ser *representada* sobre un escenario, con unos *actores* que encarnan a los *personajes* y con una acción que se produce ante los *espectadores*.

2. Diferencias entre la narración y el teatro

- En el texto narrativo siempre hay una persona responsable de la narración, el **narrador**, quien va dando cuenta de los acontecimientos que se desarrollan en la obra. Sin embargo, en la obra de teatro no existe el narrador, pues los responsables de la acción son los propios **personajes**.
- La narración tiene como finalidad la lectura, de forma silenciosa o en voz alta, mientras que el teatro está concebido para su representación sobre un escenario.
- Como consecuencia de lo anterior, en el teatro, los espectadores perciben los hechos en el mismo momento en que suceden, ya que la acción se desarrolla ante sus ojos, cosa que no ocurre en la narración.
- El teatro usa como forma de expresión exclusivamente el diálogo (y el monólogo), mientras que la narración utiliza formas narrativas, aunque con frecuencia las combina con formas dialogadas.

Observa las diferencias entre estos dos fragmentos:

DOÑA CURIANA. (*Asomándose al prado*) ¡Mañana clara y serena! Ya rompe el primer albor.

CURIANA NIGROMÁNTICA. (*Con un cucurucho de estrellas y un manto de musgo seco.*) Que Dios te bendiga, ¡oh vecina buena!

DOÑA CURIANA. ¿Dónde vais, señora, de rocío llena?

CURIANA NIGROMÁNTICA Vengo de soñar que yo era una flor Hundida en la hierba.

*Federico García Lorca, El Maleficio de la Mariposa, en*  
<http://www.tinet.org/~picl/libros/glorca/gl003100.htm>

El personaje de Doña Curiana empieza a conversar con Doña Nigromántica observando que ese día iba empezando con una mañana clara y serena. Todavía es el primer albor y la curiana nigromántica saluda y da los buenos días a su amiga y vecina, la cual está curiosa de saber dónde va la nigromántica. Con aria de soñadora y voz muy sutil la curiana contesta que estaba soñando de ser una flor en el medio de un prado.

(Adaptación narrativa de Lucchi- Riester)

b)

ACTIVIDAD:

Lee el siguiente fragmento de una obra de teatro y responde a las preguntas que se plantean a continuación:

ESCENA PRIMERA

Doña Curiana y la Curiana Nigromántica.

DOÑA CURIANA. (*Asomándose al prado*) ¡Mañana clara y serena! Ya rompe el primer albor.

CURIANA NIGROMÁNTICA. (*Con un cucurucho de estrellas y un manto de musgo seco.*) Que Dios te bendiga, ¡oh vecina buena!

DOÑA CURIANA. ¿Dónde vais, señora, de rocío llena?

CURIANA NIGROMÁNTICA Vengo de soñar que yo era una flor Hundida en la hierba.

DOÑA CURIANA.

¿Cómo soñáis eso?

CURIANA NIGROMÁNTICA.

Sueño que las dulces gotas de rocío

Son labios de amores que me dejan besos

Y llenan de estrellas

Mi traje sombrío.

DOÑA CURIANA. (*Regañona.*)

Mas pensad, señora, que por la poesía...

CURIANA NIGROMÁNTICA. (*Tristemente.*)

¡Ay, doña Curiana, qué vais a decir!

DONA CURIANA.

Pudierais coger una pulmonía

Que hiciera pedazos su sabiduría.

Tendríamos todas

Mucho que sentir.

CURIANA NIGROMÁNTICA.

Mi alma tiene gran tristeza, ¡vecina!

Me dijo ayer tarde una golondrina:

«Todas las estrellas se van a apagar».

Dios está dormido, y en el encinar

Vi una estrella roja toda temblorosa

Que se deshojaba como enorme rosa.

La vi perecer

Y sentí caer

En mi corazón

Un anocheecer

. «Amigas cigarras, grité, ¿veis las estrellas?

«Un hada se ha muerto», respondieron ellas

Fui junto a los troncos del vicio encinar

Y vi muerta el hada del campo y del mar.

DOÑA CURIANA.

¿Quién la mataría?

CURIANA NIGROMÁNTICA

La mató el amor

DOÑA CURIANA

Mirad cómo quiebra el primer albor.

CURIANA NIGROMÁNTICA.

¿Y vuestro buen hijo, cómo sigue?

DOÑA CURIANA.

Bien.

CURIANA NIGROMÁNTICA.

Ayer le vi triste.

DOÑA CURIANA.

Lo noté también:

Anda enamorado.

CURIANA NIGROMÁNTICA.

De Silvia quizá.

DOÑA CURIANA

Según él, es de algo ¡que nunca tendrá!

CURIANA NIGROMÁNTICA.

Va a ser un poeta, y no es nada extraño:

Su padre lo fue.

DOÑA CURIANA.

Un gran desengaño

Me llevé con él.

CURIANA NIGROMÁNTICA.

¡Era un corazón!

DOÑA CURIANA.

¡Ay!, apaleaba mi caparazón.

CURIANA NIGROMÁNTICA.

Pero conservaba siempre el troje lleno.

1. Identifica los elementos esenciales del fragmento teatral: **diálogo, acción y personajes**.
2. ¿Cuál es la función de las **acotaciones** del texto?
3. Deduce, a partir del diálogo, de cuántos personajes hablan la DOÑA CURIANA y la NIGROMÁNTICA. Justifícalo.

**Rúbrica para la evaluación de la pronunciación en base al enfoque interactivo (Lucchi-Riester, 2007)**

c)

<u>Rúbrica para evaluar la lectura del prólogo antes y después su estudio con la grabación y su representación:</u> Pronunciación /puntos	1-2	3-4	5-6	7-8
Sonido ‘c’,	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘g’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘h’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘j’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘ll’,	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘ñ’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘qu’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘r’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘rr’,	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘v’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘z’	no adecuada	adecuada	buena	excelente

Elemento/puntos	1-2	3-4	5-6	7-8
Entonación	ausente	ocasional	casi completa	apropiada y consistente
Fluidez	lectura muy interrumpida y lenta	lectura bastante fluida y de vez en cuando interrumpida	lectura que fluye y raramente interrumpida	lectura que fluye con naturalidad
Enunciación	se oye con dificultad	se pierden muchas palabras	palabras escasas que no se oyen	se oye todo muy bien

**Actividades- Presentación de *El perro del hortelano* de Calderón de la Barca (Pereira: 2012)**

**a)**

**ESTRUCTURA DE LA OBRA** (Se les da el resumen de la obra y artículos de los periódicos sobre la película)

- **La obra** está estructurada en seis partes:
- La primera es un apartado llamado —palabras preliminares, que nos habla un poco de la obra y sus repercusiones.
- La segunda parte es una introducción, dentro de ella podemos encontrar varios apartados.
- **La configuración del texto**, que nos hace un pequeño resumen de la obra para que nos hagamos una idea y relaciona el famoso refrán —el perro del hortelano ni come ni deja comer— con la obra.
- **Diana y su corte: los motivos de la acción**. En esta parte nos explica las jerarquías de los personajes, y sus relaciones entre ellos. También nos describe a algún personaje, y nos aclara acciones que surgen en el libro.
- La tercera parte es la —bibliografía selecta—, donde se encuentran las principales ediciones de *El perro del hortelano*.
- La cuarta parte llamada —esta edición—, trata sobre las dos ediciones que se hicieron, la de Madrid y la de Barcelona, y también sus diferencias.
- La quinta y penúltima parte, es un curioso apéndice textual, que nos sirve para saber las diferencias entre las dos ediciones.
- La sexta y última parte es la propia obra, que está dividida en tres actos.

b)

LIBRO EL perro del hortelano	Película –Argumento
<p><b>Intriga</b> Se trata de una comedia palatina de enredo, escrita en 1613, que cuenta los turbulentos amores entre una dama, Diana, condesa de Belflor, y un secretario, Teodoro, un guapo joven de condición social más desfavorecida, pero que hace gala de ingenio, en su oficio de escritor. Finalmente la pareja puede unirse en feliz matrimonio a pesar de que, ante el público, la anagnórisis por la que se descubre un origen noble para Teodoro, muy fabuloso, quede en tela de juicio. Las apariencias son salvadas gracias a un engaño para que triunfe la unión de dos personas en principio separadas por su distinta posición social El perro del hortelano, sólo para la invención de Tristán (¡como si él fuera en realidad el lector de Boccaccio).</p>	<p>Es una comedia palatina peculiar. Su protagonista es una mujer, Diana (Emma Suárez), Condesa de Belflor, joven, atractiva, imaginativa, perspicaz, impulsiva, emprendedora e inteligente. Rompe la idea del personaje arquetípico femenino de la comedia sumisa, obediente y víctima. Diana se enamora de su secretario, Teodoro (Carmelo Gómez), quién a su vez está prometido con Marcela (Ana Duato), dama al servicio de la condesa. Movida por los celos y la envidia, al conocer las relaciones amorosas de su secretario con su dama, todo su afán se centra en separar a los dos enamorados Adaptación cinematográfica de la obra de Lope de Vega que respeta el texto en verso. Obtuvo siete premios Goya Es preseleccionada para representar a España en los Oscar junto a Celda 211 de Daniel Monzón Jerez y También la lluvia de Icíar Bollain. Al final, ésta última fue elegida por la Academia de cine.</p>

Ficha técnica y Sinopsis de la película. Biografía y actividades sobre la directora Pilar Miró. Vamos a ver la secuencia de la película. ¿Era así cómo os la habíais imaginado? ¿Qué crees que ha cambiado? Indica quiénes son los protagonistas y antagonistas.

- Lenguaje verbal y no verbal
- Se retoman verbos que expresan movimiento, cambios de postura, adjetivos para describir estados de ánimo, los refranes etc. en situaciones que dramatizan.

**En grupo.** Se visiona el vídeo se comparan las secuencias, para contrastarlas con su versión. Se visiona de nuevo ¿Qué te ha llamado la atención? ¿Qué recuerdos o sensaciones te producen, por ejemplo, estos sonetos? ¿Qué sucede? Lluvia de ideas. Puesta en común.

- Se retoma el trabajo en grupos del punto C de actividades previas (A, B, C, D...) sobre el escritor, los alumnos describen a los personajes, en el primer plano aparece, en el segundo, al fondo un paisaje, la luz, los colores, la música, etc., después intenta buscar a un compañero que ha elegido el mismo y se intercambian y completan la información.

**Ejemplos del texto dialógico en la obra *Los ochenta son nuestros* de Ana Diosdado (Caballero y Corral, 1996)**

a) La interpelación

JUAN. Perdón, señora, perdón. Yo pienso lo mismo que usted, no me avasalle...

(Caballero y Corral 1996: 153)

b) La interrogación directa:

RAFA. ¿Qué es eso que ha dicho de si era por lo de la enana o por lo otro? ¿Qué es lo otro?

LAURA. Uno de esos tíos que brearon el otro día anda por el pueblo (1996: 153)

c) Los sustantivos con función de vocativos:

RAFA. Tranquilo, Juan, tranquilo... Está con la copa... Ni caso ¿Te vas a tomar en serio a éste a estas alturas? Tranquilo.

JUAN. Cris... por favor (1996: 154)

d) Los insultos y apelativos cariñosos:

CRIS. NO seas tonto, claro que no. Es que hace un rato me he comportado como una cretina, pero...

JUAN. Ya no me acuerdo .

CRIS. ¡Qué tonto eres, José! ¡Qué tonto y qué peligroso! (1996: 156)

e) La interrogación indirecta en el apartado de la interpelación indirecta:

JOSÉ. ¿Yo? Lo que tú me cuentas. Fue el día que nos vinimos de la sierra ¿te acuerdas? No había Dios que pusiese la calefacción y tu madre te hizo un ponche caliente... (1996: 158)

f) Los imperativos sensoriales y expresiones que indican mandato:

RAFA. ¿Lo ves? Es cuestión de dar con el punto débil. Todo el mundo es violento en el fondo... No te enfades conmigo. ¡Si es que no sé hablar de otra manera! (1996: 158)

g) Las interjecciones y expresiones de incitación al diálogo:

JOSÉ. Di que no lo sabías, anda.

CRIS. Palabra que no ¿por eso estabas ahí? ¿No habrás dormido ahí detrás? (1996: 159)

h) Las frases inconclusas, como formas de hacer coloquio:

CRIS. ¡Pero esas medidas, no, animal! Esas medidas nunca han servido para nada. La violencia...

JOSÉ. ... engendra violencia. Sí, ya, mi padre seguro (1996: 160)

i) Las repeticiones:

CRIS. ¿Y por qué?

RAFA. ¿Por qué, qué?

CRIS. ¿ES una broma?

JUAN. ¿Una broma por qué? (1996: 160)

j) Los juegos lingüísticos:

LAURA. ¿Y éste es el jueguecito que se te había ocurrido? Vaya una...

RAFA. Necedad, estulticia. Sandez.

LAURA. Gi-li-po-llez.

RAFA. ¡Diez duros!

LAURA. No me da la gana (1996: 162)



CONVERSACIÓN 1

**EN LA TELEVISIÓN REGIONAL HAY UN DEBATE SOBRE EL TEMA DE LOS TERRENOS DE LA CALLE GALDÓS**

**ALCALDE.-** La residencia para refugiados políticos no es un capricho del Ayuntamiento, sino una necesidad de la ciudad. Los vecinos deberían comprenderlo: es un problema de todos.

**MODERADORA.-** ¿Cree usted que los vecinos no quieren que se instalen refugiados políticos en el barrio?

**ASOC. VECINOS.-** No, no, que va, en absoluto... A nosotros nos parece muy bien que haya refugiados en el barrio... Lo que yo quiero decir es que la gente del barrio necesita un local para que haya más vida social y cultural...

**ASOC DE COMERCIANTES.-** Nosotros, los comerciantes, no queremos que el barrio sea un caos sino que se viva mejor. Por eso pedimos un parking...

**ASISTENTE SOCIAL.-** No estoy en absoluto de acuerdo con usted. Lo único que ustedes quieren es defender sus intereses: aparcamientos para los clientes de sus tiendas y nada más. Y los niños, que jueguen en casa...

**PORTAVOZ DE CIUDAD VERDE.-** No es verdad que la Asociación de Vecinos necesite un nuevo local. El local que tienen es suficiente...

**ASOC. VECINOS.-** Mire, lo que nosotros pedimos es que nuestros hijos tengan lugares para hacer deporte, para reunirse...

**PORTAVOZ DE CIUDAD VERDE.-** ¿Y para que jueguen los niños hay que cortar árboles?

**ASOC. VECINOS.-** No entiendo que quiere decir...

**PORTAVOZ DE CIUDAD VERDE.-** Pues que lo de cortar árboles es una barbaridad...

**MODERADORA.-** ¿Qué opina usted de la posibilidad de combinar varias soluciones? Es decir, una parte bosque, otra, instalaciones para el barrio, y una parte residencia, por ejemplo...

**ALCALDE.-** Yo, personalmente, estoy totalmente de acuerdo con esa solución. Me parece muy bien...

**Pero es un tema muy complicado. Lo malo es que todo el mundo tiene razón en parte.**

## CONVERSACIÓN 2

### TRES CANDIDATOS TIENEN QUE DECIDIR SI EL CUARTO CONTINUA EN LA EMPRESA O LE DESPIDEN

**FERNANDO.**— Piensa mucho en ella... Escuchad, a mí me destroza el corazón que el amigo se haya separado, pero, sinceramente, para el caso que nos ocupa, me importa una mierda. Se enredó con una niña de la empresa, la mujer lo supo y lo plantó. Qué le vamos a hacer. Es la vida. Le cogió una depresión y comenzó a hacer el idiota y a pasar del trabajo. Lo lamento. Para mí, la razón por la cual él pasa del trabajo me la paso yo por el forro. Lo que importa es que este pobre se ha quedado colgado y no nos quedaremos aquí perdiendo dinero esperando que baje del árbol. Finiquito y a otra cosa.

**MERCEDES.**— ¿Y si le damos unas vacaciones?

**FERNANDO.**— ¿Vacaciones? ¿Ahora que estamos abriendo mercado en... no sé dónde? Este pampinas la ha cagado hasta el fondo. Le puso los cuernos a su mujer y ella lo pilló. Esto ya indica que muy hábil no es. Nos ha desgraciado una inversión de cojones y encima le quieres dar unas vacaciones. ¿Qué somos nosotros, una empresa o Cáritas Diocesana?

**MERCEDES.**— Acepto que lo mejor, de momento, es que su trabajo lo haga otro, pero una vez haya salido de la depresión, lo podemos repescar. Es un ejecutivo valioso. Nos ha hecho ganar dinero hasta ahora. Creo que merece una oportunidad.

**FERNANDO.**— Para mí, ni oportunidades ni puñetas. O funcionas o no funcionas. La vida es así.

**MERCEDES.**— Todos pasamos malos momentos; si nos tuvieran que echar cada vez que tenemos una crisis personal, sólo trabajarían las máquinas.

**FERNANDO.**— Habla por ti. Yo no he pasado ninguna crisis de ésas. Y si tengo un mal día, en el trabajo ni se nota. Cuando llegas al despacho tienes que hacer como los payasos de circo, pintarte la cara que toque, de simpático o de hijo de puta, y tirar millas. Quien no sabe hacer esto, no sirve.

**MERCEDES.**— ¿Llevas un equipo de trabajo, tú?

**FERNANDO.**— Sí, claro.

**MERCEDES.**— Te deben querer mucho.

**FERNANDO.**— Que quieran a sus mujeres, a sus hijos y a sus amantes. A mí, mientras cumplan los objetivos, si quieren, que me hagan vudú por las noches.<sup>124</sup>

---

<sup>124</sup> Este segundo texto pertenece a la obra de teatro *El método Grönholm* de Jordi Galcerán (2003).

## Unidad tipo en *Antologías del texto teatral en ELE* (Pérez Sedeño: 2010)

### TEXTO

**COCOLICHE.-** ¡Ábreme, que yo le mataré cuando venga!

**ROSITA.-** ¿Te abro? (*Va a abrirle.*) ¡No te abro! ¡Ay!

**COCOLICHE.-** Rosita, déjame que lo estrangule.

**ROSITA.-** ¿Te abro? (*Va a abrirle.*) ¡No te abro! Ahora viene, y nos matará.

**COCOLICHE.-** ¡Así moriremos juntos!

**ROSITA.-** ¿Te abro?... ¡Ay, sí!... ¡Te abro! (*Le abre.*) ¡Corazoncillo mío! ¡Arbolito de mi jardín!

**COCOLICHE.-** (*Abrazándola.*) ¡Clavel disciplinado! ¡Manojito de canela! (*Empieza un idilio estilo dúo de ópera.*)

**ROSITA.-** Vete a tu casa; ahora, yo moriré.

**COCOLICHE.-** Es imposible, Rosita entre las flores. En aquella estrella te haré un columpio y un balcón de plata. Desde allí veremos cómo tiembla el mundo vestido por la luna.

**ROSITA.-** (*Olvidándolo todo y en plena felicidad.*) ¡Qué romántico eres, primor mío!

Creo que soy una flor, y me deshojo sobre tus manos.

**COCOLICHE.-** Cada día me vas pareciendo más rosada.

**ROSITA.-** (*Poniendo la cabecita sobre el pecho de su novio.*) En tu pecho han levantado el vuelo miles de pájaros; amor mío, cuando te miro me parece que estoy ante una fuentequilla.

(*Fuera se oye la voz de Cristobita, y Rosita sale de su éxtasis.*) ¡Huye!

**CRISTOBITA.-** (*Aparece en la puerta y queda estupefacto.*) ¡Ahrrrrrrrr! ¡Tienes los amantes a pares! ¡Prepararse para el barranquillo!8 ¡Pin! ¡Pan! ¡Brrr! (*Cocoliche y Rosita se besan desesperadamente, delante de Cristóbal.*)

¡Imposible! ¡Yo, que he matado trescientos ingleses, trescientos constantinoplos! ¡Os acordaréis de mí! ¡Ay! ¡Ay!

(*La porra se le cae de la mano, y se siente un gran estrépito9 de muelles.*) ¡Ay mi barriguita! ¡Ay mi barriguita!

¡Por vuestra culpa me he roto, me he muerto! ¡Ay, que me muero! ¡Ay, que llamen al curita! ¡Ay!

**ROSITA.-** (*Chillando agudísimamente y corriendo por la escena, arrastrando su larga cola.*)

¡Papáaaaaa! ¡Papáaaaaa!

**CRISTOBITA.-** ¡Ahrrrrrrrr! Pum! ¡Me acabé! (*Queda panza arriba con las manos por alto y luego cae sobre las candilejas.*)

**ROSITA.-** ¡Ha muerto! ¡Ay Dios mío, qué compromiso tan grande!

**COCOLICHE.-** (*Acercándose con miedo.*) Oye: ¡no tiene sangre!

**ROSITA.-** ¿Que no tiene sangre?

**COCOLICHE.-** ¡Mira! ¡Mira lo que le sale por el ombligoillo!

**ROSITA.-** ¡Qué miedo!

**COCOLICHE.-** ¿Sabes una cosa?

**ROSITA.-** ¿Qué?

**COCOLICHE.-** (*Enfático.*) ¡Cristobita no era una persona!

**ROSITA.-** ¿Qué?... ¡Que no me lo digas siquiera! ¡Qué sofocación más grande! De manera, ¿que no era una persona?

**PADRE.-** (*Entrando.*) ¿Qué pasa? ¿Qué pasa?

(*Entran varios muñecos.*)

**COCOLICHE.-** ¡Mirad!

**PADRE.-** ¡Ha estallado!

(*La puerta central se abre y aparecen muñequitos con antorchas; llevan capas rojas y sombreros negros. Delante viene el Mosquito con una banderita blanca y tocando la trompeta. Traen un ataúd enorme, en el que hay pintados pimientos y rábanos en vez de estrellas. Los curas vienen cantando. Marcha fúnebre de pitos.*)

Los títeres de cachiporra. Cuadro VI. Escena V

### ACTIVIDADES

#### COMPRENDEMOS EL TEXTO

1.1. Buscad las respuestas en el texto:

- Rosita, antes de dejar pasar a su antiguo novio, Cocoliche, duda. ¿Con qué palabras expresa esa duda?
- Rosita y Cocoliche se dicen cosas bonitas y cariñosas, se dicen “piropos”. Recoge en una columna lo que dice Cocoliche a Rosita, en otra lo que le dice Rosita a él.

Cocoliche le llama a Rosita...	Rosita dice de Cocoliche que es...

- Rosita le pide a su novio que se vaya a su casa, pero le dice “yo moriré”. ¿Por qué dice esto?, ¿a quién espera?

- Ella dice de sí misma: “creo que soy una flor y me deshojo sobre tus manos”; es decir, cada parte de su cuerpo es como una hoja que va desprendiéndose de ella para su novio. ¿Qué le contesta Cocoliche? Copiad lo que dice.
- ¿Por qué se muere Cristobita?
- Discutid qué puede salir de la barriguita del viejo Cristóbal. Luego decidid entre los portavoces de cada grupo, qué puede salir del personaje que lo represente, por ejemplo, pañuelos rojos anudados...

### ¿Y TÚ CÓMO LOS VES?

**2.1.** Decid cómo van a salir al escenario los tres personajes.

Cristóbal va vestido con.....

Cocoliche lleva.....

Rosita tiene.....

**2.2** Discutid en vuestro grupo cómo tienen que estar estos personajes en la escena y escribidlo como una acotación.

**Por ejemplo:** *(Los dos, Rosita y Cocoliche, sentados en un rinconcito, cariñosos, de la mano; Cristobita entra...)*

### NUESTRO DIÁLOGO

**3.1.** Vamos a imaginar que Rosita y Cocoliche son dos jóvenes actuales.

Completad el diálogo diciendo cosas bonitas como hacen los personajes.

**ROSITA.-** ¿Te abro? ... ¡Ay sí, te abro! (Le abre.).....

**COCOLICHE.-** Es

imposible,.....

**ROSITA.-** *(Olvidándolo todo y en plena felicidad.)* ¡Qué romántico

eres,.....

**COCOLICHE.-** Cada día me vas

pareciendo.....

**3.2.** El piropo es una costumbre popular española. Si existe en vuestra cultura, traducid algunos al castellano. El grupo que diga los más bonitos puede incluir alguno en la representación.

### CON TODOS LOS SENTIDOS

**4.1.** En grupos de cuatro vais a ir organizando el escenario. Comentad con los compañeros:

- Colores que van a predominar en los muebles y vestuario de los personajes.
- La luz que queréis que haya.
- Qué tipo de muebles debe haber y cómo estarán colocados.
- Qué música debe sonar.

### EL AUTOR

**Federico García Lorca** (1898-1936)

Su madre fue maestra de escuela y fomentó en él el gusto literario desde la infancia. Ya a la edad de dos años, según uno de sus biógrafos, Federico García Lorca tenía gran habilidad para aprender canciones populares. No muy buen estudiante, se licenció en Derecho pero nunca ejerció como abogado, pues su pasión fue la literatura. Fue poeta, dramaturgo y prosista. En toda su obra se refleja una tremenda frustración.

Durante su estancia en la Residencia de Estudiantes de Madrid (1918–1928), tuvo mucha relación con los poetas de su generación, que después se denominaría generación del 27:

Jorge Guillén, Pedro Salinas, Gerardo Diego, Dámaso Alonso, Rafael Alberti, así como con el pintor Salvador Dalí y el cineasta Luis Buñuel.

Durante los años de la Segunda República (1931-1936) dirigió el grupo teatral universitario La Barraca, con el que llevó a los pueblos españoles el teatro clásico. Su teatro se llena también de elementos populares y en los diálogos aparecen imágenes y metáforas llenas de sentimientos.

Murió fusilado tras el levantamiento militar de la Guerra Civil Española, el 19 de agosto de 1936.

## **ANEXO II**



**Prueba Pretest del experimento (de Agreda, 2015)**

**PRUEBA-EXPERIMENTO - ALUMNOS DEL CURSO DE NANJING: 12- IV- 2013**

NOMBRE (pinyin): \_\_\_\_\_ NÚMERO DE CLASE: \_\_\_\_\_

1. Ahora _____ las once y media <b>a) es                                  b) está                                  c) son                                  d) hay</b>
2. En China sólo _____ tres comidas: desayuno, comida y cena. <b>a) están                                  b) son                                  c) hay                                  d) es</b>
3. _____ de Sol es muy grande. <b>Ordena: metro/ de / estación/ la</b>
4. El autobús puede _____ a las personas _____ todas partes. <b>a) llevan/ en                                  b) llevar/ a                                  c) lleva/ a                                  d) lleva/ en</b>
5. En China solo _____ metro, en las ciudades grandes... <b>a) tiene                                  b) es                                  c) hay                                  d) está</b>
6. ¿Cómo es en China? En China es _____. <b>a) igual                                  b) también                                  c) tampoco                                  d) sí.</b>
7. ¡Mira! Todos _____ edificios son antiguos. Son muy _____. <b>a) ø / bonitos                                  b) los/ bonitos                                  c) las / bonitas                                  d) algunos/ buenos</b>
8. _____ un poco de hambre. Vamos a _____ algo, por favor. <b>a) Soy/ comer                                  b) Tengo/ comen                                  c) Somos/ comemos                                  d) Tengo/ comer</b>
9. Oye, ¿puedes _____ la puerta? –Ya está _____. <b>a) cerrar/ cerrada                                  b) cierra/ cerrada                                  c) cerrar/ abierta                                  d) cerrar/ abiertas</b>
10. En España casi _____ las tiendas abren sus _____ hasta las 14.00. Después abren otra vez. <b>a) todas/ puerta                                  b) todos/ puerta                                  c) todas/ puertas                                  d) toda/ puertas</b>
11. Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta _____ en el suelo? <b>a) sentar                                  b) sientan                                  c) sentarse                                  d) sienta</b>
12. En _____ Sol te _____ muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? <b>a) aquí/ encontrar                                  b) allí/ encuentro                                  c) allí/ encuentras                                  d) ø/ encuentras</b>
13. Después de _____, _____ un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? <b>a) como/ tengo                                  b) come/ tiene                                  c) comer/ tengo                                  d) comen/ tienen</b>
14. _____ encantan _____ los paisajes de Madrid. <b>a) Me/ ø                                  b) ø/ ø                                  c) Me/ muchísimo                                  d) Me/ mucho</b>

15. Todos los días ( <b>yo/ almorzar</b> ) _____ a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00
16. ¿Has ( <b>tú, ver</b> ) _____ a Juan?- Creo que se ha ( <b>él, ir</b> ) _____ al cine.
17. En ( <b>chino, China, china, chinos</b> ) _____, ( <b>el, la, los, ø</b> ) _____ autobús es ( <b>más, menos, igual, mejor</b> ) _____ lento que ( <b>en, a, por, ø</b> ) _____ Madrid.
18. _____ agua en Madrid es más _____ que en China. a) <b>El/ caro</b> b) <b>El/ cara</b> c) <b>La/ cara</b> d) <b>ø/ caro</b>
19. - Oye, ¿comemos _____? -Vale, _____ un momento a) <b>junto/ espera</b> b) <b>juntos/ esperas</b> c) <b>juntos/ espera</b> d) <b>junto/ espere</b>
20. ¿Qué hora _____? Creo que es hora de _____ a clase. a) <b>son/ ir</b> b) <b>es/ ir</b> c) <b>son/ voy</b> d) <b>es/ voy</b>
21. En general, a los padres _____ gusta ver a _____ hijos siempre, ¿no crees? a) <b>les/ sus</b> b) <b>le/ su</b> c) <b>los/ sus</b> d) <b>le/ tus</b>
22. Ayer me _____ bastante tarde y por eso hoy _____ tan tarde a clase... a) <b>Dormí/ he sido</b> b) <b>duermo/ he llegado</b> c) <b>dormí/ he llegado</b> d) <b>duermo/ has llegado</b>
23. ¡Qué bien te veo! - ¡ _____! a) <b>Yo también</b> b) <b>A mí también</b> c) <b>Yo tampoco</b> d) <b>A mí tampoco</b>
24. - ¿Por qué vas a clase hoy? - _____ a) <b>Para jugar al baloncesto y ver a mis amigos</b> b) <b>Jugar al baloncesto y ver a mis amigos</b> c) <b>Jugando al baloncesto y viendo a mis amigos.</b> d) <b>Juego al baloncesto y veo a mis amigos.</b>
25. Hoy los periódicos _____ que ha _____ la gasolina... ¡Qué alegría! a) <b>decir/ subido</b> b) <b>dicen/ costado</b> c) <b>decís/ bajado</b> d) <b>dicen/ bajado</b>
26. ¿Puedes _____ un poco más sobre _____? a) <b>hablarme/ esto</b> b) <b>hablando / este</b> c) <b>hablas/ esto</b> d) <b>hablado/ esto</b>
27. En el año 2010 _____ al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! a) <b>jugaba</b> b) <b>jugué</b> c) <b>juego</b> d) <b>jugando</b>
28. ¿Qué tiempo _____ hoy? Creo que hoy _____... a) <b>hacer/ lluvia</b> b) <b>hecho/ llueve</b> c) <b>hace/ llueve</b> d) <b>hacen/ lluvia</b>



29. Por favor, _____ a la policía que me han _____ la cartera ahora mismo... <b>a) llamando / robado    b) llama/ robado    c) llaman/ robado    d) llame/ robando</b>
30. En España las cenas _____ más tarde que _____ China. <b>a) son/ a    b) son/ en    c) está/ ø    d) son/ con</b>
31. Todos los días, Juan (él/ duchar) _____ a la misma hora... (Desayunar)_____ siempre a las 7.00 y cuando (llegar)_____ al trabajo, (tomar)____ _____ un café solo o con leche.
32. ¿Sabes dónde _____ Asturias? - _____ en el norte de España. <b>a) es/ Es    b) hay/ Hay    c) tiene/ Tiene    d) está/ Está</b>
33. Voy a abrir la ventanilla porque_____ <b>a) tengo frío    b) tengo calor    c) tengo hambre    d) tengo sed</b>
34. -¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que _____ dos o tres. <b>a) voy a tener    b) tuve    c) He tenido    d) tengo</b>
35. Antes Benito y yo _____ todos los días a la piscina. <b>a) íbamos    b) éramos    c) vamos    d) fuimos</b>
36. Yo _____ los ejercicios cada día. <b>a) haciendo    b) hace    c) haga    d) hago</b>
37. Raúl y yo _____ a la oficina. <b>a) vuelvo    b)volvéis    c)vuelven    d)volvemos</b>
38. ¿Marcos Martín? - _____ <b>a) Mí    b) Yo soy    c) Soy yo    d) Me</b>
39. Hoy no me _____ muy bien. Me duele la cabeza. <b>a) estoy    b) encuentro    c) encuentra    d) está</b>
40. - ¿Has visto la obra de teatro? + No, _____ no. <b>a) todavía    b) ya    c) siempre    d) he visto</b>
41. En la oficina de la jefa hay _____ ordenador nuevo. <b>a) el    b) un    c) una    d) la</b>
42. La casa es _____, es decir, es de él. <b>a) tuya    b) suya    c) suyo    d) su</b>

<p>43.- ¿ _____ es bonita?</p> <p>- Sí, es un país precioso.</p> <p><b>a) La china.      b) Las chinas      c) China      d) El chino</b></p>
<p>44.- Me gusta el ping pong ¿ _____?</p> <p><b>a) Y tú                      b) Y a ti                      c) Y te                      d) A tú</b></p>
<p>45. ¿A qué hora (<i>nosotros/ empezar</i>) _____ el horario de clases?</p>

**Prueba Postest del experimento (de Agreda, 2015)**

**PRUEBA-EXPERIMENTO - ALUMNOS DEL CURSO DE NANJING: agosto 2013**

NOMBRE (pinyin): \_\_\_\_\_ NÚMERO DE CLASE: \_\_\_\_\_

<p>1. - Oye, ¿cenamos _____?</p> <p>-Vale, _____ un momento</p> <p><b>a) junto/ espera      b) juntos/ esperas      c) juntos/ espera      d) junto/ espere</b></p>
<p>2. ¿Qué hora _____? Creo que es hora de _____ a casa a descansar.</p> <p><b>a) son/ ir      b) es/ ir      c) son/ voy      d) es/ voy</b></p>
<p>3. ¿Es verdad que en España casi _____ las tiendas abren sus _____ hasta las 14.00. y que después abren otra vez?</p> <p><b>a) todas/ puerta      b) todos/ puerta      c) todas/ puertas      d) toda/ puertas</b></p>
<p>4. En España las comidas _____ más tarde que _____ China.</p> <p><b>a) son/ a      b) son/ en      c) está/ ø      d) son/ con</b></p>
<p>5. En la oficina de la jefa hay _____ escritorio nuevo.</p> <p><b>a) el      b) un      c) una      d) la</b></p>
<p>6. La mochila es _____, es decir, es de él.</p> <p><b>a) tuya      b) suya      c) suyo      d) su</b></p>
<p>7.- ¿ _____ es bonita?</p> <p>- Sí, es un país precioso.</p> <p><b>a) La china.      b) Las chinas      c) China      d) El chino</b></p>
<p>8.- Me gusta el fútbol ¿ _____?</p> <p><b>a) Y tú      b) Y a ti      c) Y te      d) A tú</b></p>
<p>9. Todos los días, Juan (él/ duchar) _____ a la misma hora... (Desayunar) _____ siempre a las 7.00 y cuando (llegar) _____ a la oficina, (tomar) _____ un café solo o con leche.</p>
<p>10. - ¿Has visto la película?</p> <p>+ No, _____ no.</p> <p><b>a) todavía      b) ya      c) siempre      d) he visto</b></p>
<p>11. ¿Sabes dónde _____ Galicia?</p> <p>- _____ en el norte de España.</p> <p><b>a) es/ Es      b) hay/ Hay      c) tiene/ Tiene      d) está/ Está</b></p>
<p>12. Veo que en España a la gente le gusta _____ en el suelo. ¡Qué curioso!</p> <p><b>a) sentar      b) sientan      c) sentarse      d) sienta</b></p>
<p>13. En _____ Callao te _____ muchas personas tomando algo por la calle.</p> <p><b>a) aquí/ encontrar      b) allí/ encuentro      c) allí/ encuentras      d) ø/ encuentras</b></p>

14. Después de _____, _____ un poco de sed. ¿Hay bebidas en la nevera? <b>a) como/ tengo      b) come/ tiene      c) comer/ tengo      d) comen/ tienen</b>
15. _____ encantan _____ los paisajes de Barcelona. <b>a) Me/ ø      b) ø/ ø      c) Me/ muchísimo      d) Me/ mucho</b>
16. Muchos días ( <b>yo/ almorzar</b> ) _____ a las 12.00 porque sigo con el horario de China, aunque en España a veces como a las 14.00
17. ¿Has ( <b>tú, ver</b> ) _____ a Juan?- Creo que se ha ( <b>él, ir</b> ) _____ al supermercado.
18. En ( <b>chino, China, china, chinos</b> ) _____, ( <b>el, la, los, ø</b> ) _____ transporte público es ( <b>más, menos, igual, mejor</b> ) _____ lento que ( <b>en, a, por, ø</b> ) _____ Madrid.
19. _____ agua en España es más _____ que en China, en general. <b>a) El/ caro      b) El/ cara      c) La/ cara      d) ø/ caro</b>
20. En general, a los hijos _____ gusta ver a _____ padres siempre, ¿no crees? <b>a) les/ sus      b) le/ su      c) los/ sus      d) le/ tus</b>
21. Ayer me _____ bastante tarde y por eso hoy _____ tan tarde al trabajo... <b>a) Dormí/ he sido      b) duermo/ he llegado      c) dormí/ he llegado      d) duermo/ has llegado</b>
22. Antes mis amigos y yo _____ todos los días a la piscina. <b>a) íbamos      b) éramos      c) vamos      d) fuimos</b>
23. Yo _____ cuarenta flexiones cada día. <b>a) haciendo      b) hace      c) haga      d) hago</b>
24. ¡Qué bien te encuentro! - ¡ _____ ! <b>a) Yo también      b) A mí también      c) Yo tampoco      d) A mí tampoco</b>
25. - ¿Por qué vas a la escuela hoy? - _____ <b>a) Para jugar al baloncesto y ver a mis amigos      b) Jugar al baloncesto y ver a mis amigos</b> <b>c) Jugando al baloncesto y viendo a mis amigos.      d) Juego al baloncesto y veo a mis amigos.</b>
26. Hoy las noticias _____ que ha _____ la gasolina... ¡Qué alegría! <b>a) decir/ subido      b) dicen/ costado      c) decís/ bajado      d) dicen/ bajado</b>
27. ¿Te gustaría _____ un poco más sobre _____? <b>a) hablarme/ esto      b) hablando / este      c) hablas/ esto      d) hablado/ esto</b>
28. En el año 2005 _____ al fútbol en el equipo de mi colegio... ¡Era el mejor! <b>a) jugaba      b) jugué      c) juego      d) jugando</b>

29. ¿Qué tiempo _____ hoy? Creo que hoy _____...
<b>a) hacer/ lluvia                      b) hecho/ llueve                      c) hace/ llueve                      d) hacen/ lluvia</b>
30. Por favor, _____ a Seguridad que me han _____ el coche ahora mismo...
<b>a) llamando / robado                      b) llama/ robado                      c) llaman/ robado                      d) llame/ robando</b>
31. Voy a abrir porque _____
<b>a) tengo frío                      b) tengo calor                      c) tengo hambre                      d) tengo sed</b>
32. ¿Tienes hora? -Sí, _____ las once y media
<b>a) es                      b) está                      c) son                      d) hay</b>
33. En algunos países asiáticos solo _____ tres comidas: desayuno, comida y cena.
<b>a) están                      b) son                      c) hay                      d) es</b>
34. _____ de Ciudad Universitaria es muy grande.
<b>Ordena: metro/ de / estación/ la</b>
35. El metro de Madrid puede _____ a las personas _____ varios sitios de la ciudad.
<b>a) llevan/ en                      b) llevar/ a                      c) lleva/ a                      d) lleva/ en</b>
36. Dicen que en China solo _____ metro, en las ciudades grandes... ¿Es verdad?
<b>a) tiene                      b) es                      c) hay                      d) está</b>
37. ¿Cómo es en China el trabajo de abogado? -En China es _____ que en España.
<b>a) igual                      b) también                      c) tampoco                      d) sí.</b>
38. ¡Mira! Todos _____ edificios son bonitos. Son muy _____
<b>a) ø / antiguos                      b) los/ antiguos                      c) las / antiguas                      d) algunos/ antiguas</b>
39. Creo que _____ un poco de hambre. Vamos a _____ algo, por favor.
<b>a) Soy/ comer                      b) Tengo/ comen                      c) Somos/ comemos                      d) Tengo/ comer</b>
40. Oye, ¿puedes _____ la puerta? -Ya está _____
<b>a) cerrar/ cerrada                      b) cierra/ cerrada                      c) cerrar/ abierta                      d) cerrar/ abiertas</b>
41. -¿Piensas tener hijos?
- Sí, creo que _____ dos o tres.
<b>a) voy a tener                      b) tuve                      c) He tenido                      d) tengo</b>
42. Raúl y yo _____ a la cafetería.
<b>a) vuelvo                      b) volvéis                      c) vuelven                      d) volvemos</b>
43. ¿Marcos Martín?
- _____
<b>a) Mí                      b) Yo soy                      c) Soy yo                      d) Me</b>
44. Hoy no me _____ muy bien. Me duele todo el cuerpo.
<b>a) estoy                      b) encuentro                      c) encuentra                      d) está</b>
45. ¿A qué hora (nosotros/ empezar) _____ el horario de baile?

## ERRORES DE LOS GGCC- PRETEST

**ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LA CLASE 3** (13 ALUMNOS) PRE TEST (**Leyenda:** en **verde** están los ítems con pocos errores, en **amarillo** los ítems con errores que casi llegan o que llegan a la mitad de errores en referencia a los aciertos y en **rojo** aquellos ítems que tienen mayoría de errores sobre los aciertos).

### 1- **Orden** (ítem 3):

Este error nos indica que el uso del artículo + la preposición de en estructuras o grupos sintácticos que indican una relación de posesión o pertenencia, dan problemas a los alumnos chinos. Hay que recordar que la lengua china carece de artículo tanto definido como indefinido. La estructura básica del español es Sujeto/Verbo/Objeto (SVO), sin embargo en el chino es Tema/Rema (TR): por ejemplo en chino el adverbio casi siempre suele ir delante del verbo y los adjetivos también preceden al sustantivo al que acompañan.

2- **Verbos reflexivos**: surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (5)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (3)
- *Ha duchado* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”) (2)
- *Ha duche...* (uso incorrecto del pretérito perfecto compuesto cuando la forma a utilizar el presente de indicativo uniendo la forma perfectiva con una especie de imperativo de la persona usted) (1)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (8)

- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1)

### 3- Verbos irregulares y usos del presente

- Todos los días *almuerzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en –ecer, -ocer, -ucir: -zco.) (1)
- Todos los días *almuezo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en –ecer, -ocer, -ucir: -zco.) (1)
- Todos los días *almuezo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión de letras) (1)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (2)
- ¿*Has* ves a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habes*ajuan/) (4)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (4)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (4)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (2)
- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *lluvia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (1)
- Yo *haga* los ejercicios cada día. (Uso del presente de subjuntivo en lugar del indicativo) (1)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (3)
- Yo *hace* los ejercicios todos los días. (uso incorrecto del verbo irregular al utilizar la 3ª persona del singular por la 1ª persona del singular)(1)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (4)
- Raúl yo *volvéis* a la oficina. (error en la conjugación del verbo irregular en la persona vosotros, en lugar de nosotros) (1)
- ¿A qué hora *empiezas* el horario de clases?(por analogía con el tipo de verbos que cambian en presente, en algunas personas, la –e por –ie) (2)

#### 4- Uso de la perífrasis

- El autobús puede *lleva* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) (1)
- El autobús puede *lleva* a las personas *en* todas partes. (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición: en este error el alumno escribió en los huecos la forma correcta – *puede llevar a*) (2)
- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo por favor. (error en la colocación léxica al suponer el verbo ser con el sustantivo hambre) (1)
- Tengo un poco de hambre. Vamos a comen algo, por favor. (Flexión del infinitivo) (1)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (5)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (3)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: participio en vez de infinitivo) (1)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: gerundio en vez de infinitivo) (1)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tengo* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (2)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (4)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1)

#### 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio.

- *Después de como*, tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (2)
- *Después de comen*, *tienen* un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo y uso incorrecto de la persona gramatical ellos en lugar de yo) (1)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierta* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(4)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abiertas* (Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado e incorrección al usar el número del plural con el sustantivo puerta)(2)
- ¿Has *ves a Juan*? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: */habesajuan/*) (4)
- ¿Has *viedo a Juan*? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (4)
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de *voy* a clase. (flexión del infinitivo) (4)



- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado y además ya sabemos del uso del infinitivo sin la preposición *para*, este es un error muy usual en el alumnado chino y ya hemos explicado el por qué en líneas anteriores) (2)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (4)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Uso del gerundio sin la preposición *para*, este es un error muy usual en el alumnado chino y ya hemos explicado el por qué en líneas anteriores)(1)
- ¿Qué tiempo *hacer* hoy? Creo que hoy *lloverá*. (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *llover* en vez su forma verbal)(1)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más altos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (3)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (3)

#### 6- **Uso del adverbio junto como adjetivo juntos** (ítem 19): No hay errores

#### 7- **Uso de los adverbios**

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de igual y también, y por ello confusión en la construcción comparativa). (2)
- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (2)
- En *chino* los autobuses *es igual lento* que en Madrid. (uso incorrecto del topónimo China, equívoco en el número plural de la palabra autobús e incorrección del adverbio igual de. ) (1)

- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (8)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (8)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1)

#### 8- Usos del pretérito perfecto simple:

- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple .) (1)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (8)

#### 9- Usos del pretérito imperfecto

- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple .) (1)
- En el año 2010 *juego* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso del presente irregular del indicativo del verbo en vez de del verbo conjugado en pretérito imperfecto) (1)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (8)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (sustitución del presente del indicativo irregular por el pretérito imperfecto, cuando tenemos el adverbio “antes” introduciendo la frase) (4)

#### 10- Usos del pretérito perfecto compuesto

- *Ha duche...* (uso incorrecto del pretérito perfecto compuesto cuando la forma a utilizar es el presente de indicativo uniendo la forma perfectiva con una especie de imperativo de la persona usted) (1)
- *¿Has ves a Juan?* (uso del presente irregular por el participio correspondiente: */habesajuan/*) (4)
- *¿Has viedo a Juan? Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo) (1)
- *Creo que se ha va al cine* (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (4)
- *Ha duchado* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”) (2)
- *¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que he tenido dos o tres* (error al no utilizar el futuro perifrástico: *creo que voy a tener*) (4)
- *Hoy los periódicos dicen que ha costado la gasolina.* (buen uso gramatical pero incorrección léxica en *costar* por *bajar*) (1)¿?
- *Por favor llame a la policía, que me han robando la cartera ahora mismo...* (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)

#### 11- Confusión con los verbos Tener y Haber: (un mismo verbo chino /jóu/, sirve para traducir haber y tener)

- En China solo *tiene* metro, en las ciudades pequeñas. (Tener en lugar de haber: esto se debe a la incorrección de adjudicarle a la palabra China una condición de sujeto. El verbo haber, en forma impersonal, solo indica la existencia de algo y no se acompaña de Sujeto. Además se intercambian de manera errónea sus significados primordiales: haber significa existir y tener significa poseer, y no viceversa como ocurre. En este caso, el metro es un “objeto” no identificable por el oyente) (3)

#### 12- Uso de los artículos definido e indefinido:

(ítem 3) cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado ( en esta categoría concreta) veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 15, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- En China ø autobús es menos lento que ø Madrid (error en la supresión del artículo y de la preposición de localización “en”) (2)

- ¡Mira! Todos \_\_\_\_\_ edificios son antiguos. Son muy bonitos. (supresión del artículo por suposición al creer el alumno que pronombre indefinido *Todos* tiene suficiente entidad para ir sin el determinante) (2)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>125</sup>) (8)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (1)
- ¿*El chino* es bonita? – Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio) (2)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (1)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo ser por tener deduciendo que el verbo ser se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (1)

### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (2)
- ∅ encantan ∅ los paisajes de Madrid. (Uso del verbo encantar como verbo transitivo sin su realización reflexiva)(1)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (13)

<sup>125</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10)

### 15- Oraciones comparativas

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de igual y también, y por ello confusión en la construcción comparativa). (2)
- En *chino* el autobús es *mejor lento* que ∅ Madrid. (uso incorrecto del topónimo China, incorrección del adverbio mejor + adjetivo y error al no usar la preposición “en” de localización) (1)
- En China ∅ autobús es menos lento que ∅ Madrid (error en la supresión del artículo y de la preposición de localización “en”) (2)
- En China el autobús es más lento que ∅ Madrid (supresión de la preposición de localización) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que ∅ China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición con de compañía en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)

### 16- Usos de preposiciones

- El autobús puede *lleva* a las personas *en* todas partes. (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición: en este error el alumno escribió en los huecos la forma correcta – *puede llevar a*) (2)
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (4)
- En China ∅ autobús es menos lento que ∅ Madrid (error en la supresión del artículo y de la preposición de localización “en”) (2)
- En chino el autobús es mejor lento que ∅ Madrid. (uso incorrecto del topónimo China, incorrección del adverbio mejor + adjetivo y error al no usar la preposición “en” de localización) (1)
- En China el autobús es más lento que ∅ Madrid (supresión de la preposición de localización) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (9)

- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (4)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (2)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Uso del gerundio sin la preposición *para*, este es un error muy usual en el alumnado chino y ya hemos explicado el por qué en líneas anteriores)(1)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición con de compañía en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (13)

## 17- Errores léxicos

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo ser por tener deduciendo que el verbo ser se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (1)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre abrir y cerrar, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (2)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abierta* (confusión léxica entre abrir y cerrar) (4)
- En *chino* el autobús es *mejor lento* que *Ø* Madrid. (uso incorrecto del topónimo China, incorrección del adverbio mejor + adjetivo y error al no usar la preposición “en” de localización) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo costar –dinero- y el verbo bajar –precio-) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (1)

- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (8)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona) (1)

**18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos** Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (5)

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (3)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)
- *Ha duchado* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”) (2)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (9)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del participio) (1)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del gerundio) (1)
- ¿Marcos Martín? –*Mí*. (Uso de la partícula de pronombre personal con entidad de identificación, como si fuera un sustituto del verbo ser. Esto se puede deber al contagio lingüístico con el inglés) (2)
- ¿Marcos Martín? –*Me*. (Uso de la partícula de pronombre personal con entidad de identificación, como si fuera un sustituto del verbo ser. Esto se puede deber al contagio lingüístico con el inglés) (1)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (6)
- La casa es *tuya*, es decir, de él. (confusión en el uso del pronombre posesivo singular de 3ª persona por el de segunda singular.) (2)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (13)

## 19- Usos de ser, estar y haber

- Ahora *está* las once y media (error al confundir estar con el verbo ser para el uso de fechas y hora y también error en el uso del singular por el plural)(1)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas son más tarde que *con* China.( confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (8)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1)
- ¿Marcos Martín? –Yo soy. (error al colocar delante el pronombre personal de 1ª persona singular antes del verbo ser para identificar o identificarse en el contexto de este tipo de preguntas) (4)
- 

## 20- Imperativos

- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (8)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más altos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (3)



- Por favor *llaman* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo. (uso erróneo del presente de indicativo en la 3ª persona del plural en lugar del imperativo)(1)
- *Ha duche...* (uso incorrecto del pretérito perfecto compuesto cuando la forma a utilizar el presente de indicativo uniendo la forma perfectiva con una especie de imperativo de la persona usted) (1)

## 21- Número

- Ahora *está* las once y media (error al confundir estar con el verbo ser para el uso de fechas y hora y también error en el uso del singular por el plural)(1)
- En *chino* los autobús *es igual lento* que en Madrid. (uso incorrecto del topónimo China, equívoco en el número plural de la palabra autobús e incorrección del adverbio igual de. ) (1)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre abrir y cerrar, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (2)
- ¿Qué tiempo *hacen* hoy? Creo que hoy llovía. (Error al utilizar el número en la construcción de tipo impersonal: ¿Qué tiempo hace?) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

## 22- Género

- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>126</sup>) (8)

<sup>126</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10)

- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (1)

### 23- Uso del topónimo China

- En *chino* el autobús es *mejor lento* que  $\emptyset$  Madrid. (uso incorrecto del topónimo China, incorrección del adjetivo mejor + adjetivo y error al no usar la preposición “en” de localización) (1)
- En *chino los* autobús *es igual lento* que en Madrid. (uso incorrecto del topónimo China, equívoco en el número plural de la palabra autobús e incorrección del adverbio igual de. ) (1)
- ¿*El chino* es bonita? – Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio) (2)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (1)

## ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LA CLASE 4 (22 ALUMNOS)

**1- Orden (ítem 3):** cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado 9 veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 22, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- *Estación* (ausencia de casi todos los elementos- artículo, preposición, sustantivos, relación de posesión- dando entidad total como palabra a “estación”. )(5 veces)
- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(1)
- *La estación de el metro* (**contracción del artículo**) (1)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) (1)
- NS/NC (1)

Este error nos indica que el uso del artículo + la preposición de en estructuras o grupos sintácticos que indican una relación de posesión o pertenencia, dan problemas a los alumnos chinos. Hay que recordar que la lengua china carece de artículo tanto definido como indefinido. La estructura básica del español es Sujeto/Verbo/Objeto (SVO), sin embargo en el chino es Tema/Rema (TR): por ejemplo en chino el adverbio casi siempre suele ir delante del verbo y los adjetivos también preceden al sustantivo al que acompañan.

**2- Verbos reflexivos:** surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (10)
- NS/ NC (ítem 11) (1)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección )(1)
- Todos los días Juan se ducha a la misma hora... *Se desayuna* siempre a las 7.00 y cuando *se llega* al trabajo, *se toma* un café solo o con leche.(adición de los verbos “desayunar”, “llegar”, “tomar” convirtiéndolos en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección)(3)
- Todos los días Juan *ducha* a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (2)

- Todos los días Juan se *duacha* a la misma hora... (adición incorrecta en la flexión del verbo) (1)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (3)
- Todos los días Juan *ha duchado* a la misma hora... (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal: “Se ducha”) (1)
- NS/ NC (ítem 31) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (6)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (5)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (3)
- ¿A qué hora *nos empieza* el horario de clases? (adición del verbo “”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección) (1)

### 3- Verbos irregulares y usos del presente

- *En allí Sol te encuentro* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (confusión en la flexión de la persona en el verbo reflexivo) (2)
- Todos los días *almuezo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión de letras) (1)
- Todos los días *almurzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (flexión errónea, un error cada vez: en el primer error, contagio con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco ). (1)
- Todos los días *almorzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (flexión errónea, un error cada vez: en el primer error, contagio con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco ). (1)
- Todos los días *almorzar* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión) (1)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (2)

- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección ) (1)
- ¿*Has ves a Juan?* (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan/*) (7)
- ¿*Has va a Juan?* (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (6)
- Creo que se ha *ve* al cine (uso del imperativo por el participio correspondiente) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (7)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Además, en este error, se utiliza el gerundio como entidad verbal que presuponemos se utiliza para el tipo de pregunta: “¿Qué haces? – Jugando.”) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *lluvia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (5)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (1)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (3)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (6)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (9)
- ¿A qué hora *empezairs* (o empezáis?) el horario de las clases? (flexión errónea de “empezamos” ) (1)
- ¿A qué hora *empiezamos* el horario de clases?(por analogía con el tipo de verbos que cambian en presente, en algunas personas, la –e por –ie) (1)
- ¿A qué hora *empezmos* el horario de clases? (supresión de letras) (1)
- ¿A qué hora *nos empieza* el horario de clases? (uso del verbo empezar como reflexivo, en vez de empezamos) (1)

#### 4- **Uso de la perífrasis**

- El autobús puede *lleva* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) (3)

- El autobús puede *lleva* a las personas *en* todas partes. (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición: en este error el alumno escribió en los huecos la forma correcta – *puede llevar a*) (1)
- El autobús puede *llevar* a las personas *en* todas partes (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición) (1)
- Tengo un poco de hambre. Vamos a *comen* algo por favor. (flexión del infinitivo) (1)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (10)
- NS/ NC (ítem 11) (1))
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (flexión del infinitivo) (1)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: participio en vez de infinitivo) (5)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: gerundio en vez de infinitivo) (1)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tengo* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (4)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (3)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1)

#### 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio

- Después de *como* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (7)
- Después de *comen* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (1)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierta* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(2)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abiertas* (Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado e incorrección al usar el número del plural con el sustantivo puerta)(2)
- ¿Has *viste* a Juan? (uso del presente irregular , del pretérito imperfecto o del pretérito perfecto simple por el participio correspondiente al pretérito perfecto compuesto en ambas ocasiones) (1)
- ¿Has *vido* a Juan? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo por analogía) (3)
- ¿Has *veidas* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: */habesajuan/*) (7)
- ¿Has *va* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (6)

- Creo que se ha *ve* al cine (uso del imperativo por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (2)
- Creo que se ha *fuiste* al cine (Uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- Creo que se ha *fue* al cine (Uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (2)
- Ítem 16: NS/NC (primer hueco sin respuesta) (3)
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de *voy* a clase. (flexión del infinitivo) (8)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (7)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Además, en este error, se utiliza el gerundio como entidad verbal que presuponemos se utiliza para el tipo de pregunta: “¿Qué haces? – Jugando.”) (1)
- Hoy los periódicos *decir* que ha *subido* la gasolina... ¡Qué bien! (Error al utilizar el infinitivo sin ser conjugado y confusión léxica entre subir el precio y bajarlo) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *lluvia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (5)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy *llueve* (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (1)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (5)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más latos. Ejemplo: *¡Andando!* (=¡Que andes!)) (1)
- *Haciendo* (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (3)

#### 6- **Uso del adverbio junto como adjetivo juntos** (ítem 19)

- Oye, ¿comemos *junto*? (uso del adverbio como adjetivo) (4)

## 7- Uso de los adverbios

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de igual y también, y por ello confusión en la construcción comparativa). (3)
- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- En China el autobús es *mejor* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (2)
- En China el autobús es *igual* lento que  $\emptyset$  Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error al suprimir la preposición “en” de localización) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (15)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy he sido tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (2)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (6)¿?
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (5)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (3)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *siempre no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (2)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *ya no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (1)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *he visto no*. (inclusión del pretérito perfecto compuesto en lugar del adverbio *todavía*.) (5)

## 8- Usos del pretérito perfecto simple

- Ayer me *duermo* bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero) (1)



- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (14)
- Creo que se ha *fuiste* al cine (Uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- Creo que se ha *fue* al cine (Uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (2)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (7)

#### 9- Usos del pretérito imperfecto

- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (2)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple. ) (14)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (7)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (9)

#### 10- Usos del pretérito perfecto

- ¿Has *ves* a Juan?(el error se puede deber a un enfoque fonético: al decir la frase sin pausas */Hasbesajuan/* parece la forma del pretérito perfecto compuesto correcta) (7)
- ¿Has *va* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Has *vido* a Juan? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo por analogía) (3)
- ¿Has *viste* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿Has *veidas* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (6)

- Creo que se ha *ve* al cine (uso del imperativo por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto ) (2)
- Creo que se ha *fuiste* al cine (Uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto ) (1)
- Creo que se ha *fue* al cine (Uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto ) (2)
- NS/ NC (Ítem 16: primer hueco sin respuesta) (3)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como verbo predicativo con el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo.) (2)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina. (buen uso gramatical pero incorrección léxica en costar por bajar) (6)
- Hoy los periódicos *decir* que ha *subido* la gasolina... ¡Qué bien! (Error al utilizar el infinitivo sin ser conjugado y confusión léxica entre subir el precio y bajarlo) (1)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (5)
- *Ha duchado* (Ítem 31: Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”) (1)
- ¿Piensas tener hijos? –Sí, creo que he tenido dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: *creo que voy a tener* por su forma del pretérito perfecto compuesto .) (3)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *he visto* no. (inclusión del pretérito perfecto compuesto en lugar del adverbio *todavía*.) (5)

#### 11- Confusión con los verbos Tener y Haber: (un mismo verbo chino /jóu/, sirve para traducir haber y tener)

- En China solo *tiene* metro, en las ciudades pequeñas. (Tener en lugar de haber: esto se debe a la incorrección de adjudicarle a la palabra China una condición de sujeto. El verbo haber, en forma impersonal, solo indica la existencia de algo y no se acompaña de Sujeto. Además se intercambian de manera errónea sus significados primordiales: haber significa existir y tener significa poseer, y no viceversa como ocurre. En este caso, el metro es un “objeto” no identificable por el oyente) (11)
- NS/NC (Ítem 5) (1)
- En la oficina de la jefa hay *el* ordenador nuevo. (La forma impersonal hay nunca puede ir acompañada del artículo determinado o definido, ya que este artículo se usa para determinar, definir y localizar objetos identificables por el hablante) (1)

## 12- Uso de los artículos definido e indefinido

(ítem 3) cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado 9 veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 22, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- *Estación* (5 veces)
- *Metro de la estación* (1)
- *La estación de el metro* (**contracción del artículo**) (1)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) (1)
- NS/NC (1)
- ¡Mira! Todos \_\_\_\_\_ edificios son antiguos. Son muy bonitos. (supresión del artículo por suposición al creer el alumno que pronombre indefinido *Todos* tiene suficiente entidad para ir sin el determinante) (1)
- ¡Mira! Todos *las* edificios son antiguos. Son muy *bonitas*. (confusión del género gramatical: femenino en vez de masculino) (1)
- ¡Mira! Todos *algunos* edificios son antiguos. Son muy bonitos. (error al encadenar dos pronombres indefinidos seguidos producido por la posibilidad gramatical de encadenar pronombre indefinido todos/ as + artículo definido) (1)<sup>1</sup>
- En China *los autobús* es mejor... (confusión del plural con el artículo definido cuando debe ser plural por analogía del sustantivo autobús terminado en -s) (4)
- En China *la autobús* es más lento que en Madrid. (confusión del género gramatical: femenino por masculino.) (2)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>127</sup>) (9)

---

<sup>127</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilado (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (2)
- En la oficina de la jefa hay *el* ordenador nuevo. (La forma impersonal hay nunca puede ir acompañada del artículo determinado o definido, ya que este artículo se usa para determinar, definir y localizar objetos identificables por el hablante) (1)
- ¿*El chino* es bonita? – Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio) (2 )
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo ser por tener deduciendo que el verbo ser se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo sed* (error en la selección de la colocación léxica: tener sed por tener calor) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (6)

### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- Me gusta el ping pong ¿*Y tú?* (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (15)

### 15- Oraciones comparativas

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de igual y también, y por ello confusión en la construcción comparativa). (3)
- En China el autobús es *igual* lento que  $\emptyset$  Madrid (error en la construcción comparativa al elegir el adverbio igual como complemento a la comparación por más. Además, este error también supone una deducción de la preposición que lo acompaña *igual de*, opción no elegible en dicho ítem). (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (error en la construcción comparativa al elegir el adverbio igual como complemento a la comparación por más. Además, este error también supone una deducción de la preposición que lo acompaña *igual de*, opción no elegible en dicho ítem). (2)

- En China *los autobús* es más lento que en Madrid. (confusión del plural con el artículo definido cuando debe ser plural por analogía del sustantivo autobús terminado en –s) (2)
- En China *los autobús es mejor* lento que en Madrid (uso incorrecto del adjetivo mejor como superlativo absoluto por más, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto ) (1)
- En China el autobús (4)/ *los autobús* (1) es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (5)
- En China el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: a como dirección en vez de en como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China *los autobús* es más lento que *por* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: por como medio en vez de en como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China *la autobús* es más lento que en Madrid (uso del género equivocado) (2)
- En *chino* el autobús es más lento que en Madrid (uso incorrecto del nombre propio del país sustituyéndolo por el gentilicio de China) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (2)

#### 16- Usos de preposiciones

- *La estación de el metro* (contracción del artículo) (1)
- El autobús puede *llevar* a las personas *en* todas partes (sustitución de la preposición espacial en por la preposición de dirección a) (2)
- El autobús puede *llevar* a las personas *en* todas partes (sustitución de la preposición espacial en por la preposición de dirección a)(1)
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (2)
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (3)

- En China el autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (4)
- En China *los* autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (error en el número de la palabra autobús y supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- En China el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China *los* autobús es más lento que *por* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *por* como medio en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio *más* la preposición *a* como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (15)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*) (7)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*. Además, en este error, se utiliza el gerundio como entidad verbal que presuponemos se utiliza para el tipo de pregunta: “¿Qué haces? – Jugando.”) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo *ser* por *estar*, omitiendo el uso de *ser* como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo *ser* también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo *estar* de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (2)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (15)

## 17- Errores léxicos

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo *ser* por tener deduciendo que el verbo *ser* se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (1)

- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre abrir y cerrar, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (2)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abierta* (confusión léxica entre abrir y cerrar) (2)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid (error en la construcción comparativa al elegir el adverbio igual como complemento a la comparación por más. Además, este error también supone una deducción de la preposición que lo acompaña *igual de*, opción no elegible en dicho ítem). (2)
- En China el autobús es *igual* lento que  $\emptyset$  Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error al suprimir la preposición “en” de localización) (1)
- En China *los* autobús es *mejor* lento que en Madrid (uso incorrecto del adjetivo mejor como superlativo absoluto por más, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto ) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo costar –dinero- y el verbo bajar –precio-) (6)
- Hoy los periódicos *decir* que ha *subido* la gasolina... ¡Qué bien! (Error al utilizar el infinitivo sin ser conjugado y confusión léxica entre subir el precio y bajarlo) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo sed* (error en la selección de la colocación léxica: tener sed por tener calor) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (6)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (5)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona) (3)
- Hoy no *me encuentra* muy bien. Me duele la cabeza (error en la flexión gramatical del verbo) (6)

#### 18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos

- ¡Mira! Todos *algunos* edificios son antiguos. Son muy bonitos. (error al encadenar dos pronombres indefinidos seguidos producido por la posibilidad gramatical de encadenar pronombre indefinido todos/ as + artículo definido) (1)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (omisión del pronombre y morfema reflexivo de 3ª persona) (10)
- NS/NC (ítem 11) (1)
- En general, a los padres *los* gusta ver a sus hijos siempre, ¿no crees? (error al confundir la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) por la misma pero del complemento directo (los)) (1)

- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (15)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del participio) (5)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del gerundio) (1)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la flexión al conjugar la perífrasis) (1)
- Todos los días Juan *ducha* a la misma hora... (confusión con el verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo y supresión del morfema reflexivo) (2)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (3)
- Todos los días Juan *ha duchado* a la misma hora... (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal: “Se ducha”) (1)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del pronombre personal en el verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección )(1)
- Todos los días Juan se ducha a la misma hora... *Se desayuna* siempre a las 7.00 y cuando *se llega* al trabajo, *se toma* un café solo o con leche.(adición de los pronombres personales en los verbos “desayunar”, “llegar”, “tomar” convirtiéndolos en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección)(3)
- En la oficina de la jefa hay *el* ordenador nuevo. (La forma impersonal hay nunca puede ir acompañada del artículo determinado o definido, ya que este artículo se usa para determinar, definir y localizar objetos identificables por el hablante) (1)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (5)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto e incorrección en la forma pronominal personal escogida: *tú* por la partícula *ti*) (15)



## 19- Usos de ser, estar y haber

- Ahora *es* las once y media (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural) (1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como verbo predicativo con el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo.) (2)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (2)
- ¿Sabes dónde es Asturias? –Es en el norte de España (uso del verbo ser para localizaciones geográficas o en el espacio) (1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (5)
- ¿Marcos Martín? –Yo soy. (error al colocar delante el pronombre personal de 1ª persona singular antes del verbo ser para identificar o identificarse en el contexto de este tipo de preguntas) (1)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona) (3)

## 20- Imperativos

- Creo que se ha *ve* al cine (uso del imperativo por el participio correspondiente) (1)
- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (4)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (5)

- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más altos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (1)

## 21- Número

- Ahora *es* las once y media (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural) (1)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre abrir y cerrar, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (2)
- En España casi todas las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el sustantivo puerta singular, por su forma plural puertas) (1)
- En China *los* autobús es *mejor* lento que en Madrid (uso incorrecto del adjetivo mejor como superlativo absoluto por más, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto, y uso incorrecto de la palabra autobús por terminar en -s ) (1)
- En China *los autobús* es más lento que en Madrid (confusión del plural con el artículo definido cuando debe ser plural por analogía del sustantivo autobús terminado en -s) (2)
- En China *los* autobús es más lento que *por* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: por como medio en vez de en como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- Oye, ¿comemos *junto*? (uso del adverbio como adjetivo y además número incorrecto singular en la suposición de junto como adjetivo singular de juntos) (4)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

## 22- Género

- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) (1)
- En China *la* autobús es más lento que en Madrid (cambio de género masculino por femenino) (2)

- ¡Mira! Todos *las* edificios son antiguos. Son muy *bonitas*. (confusión del género gramatical: femenino en vez de masculino) (1)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>128</sup>) (9)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (2)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (5)

### 23- Uso del topónimo China

- En chino el autobús es más lento que en Madrid (uso del gentilicio como topónimo) (1)
- ¿*El chino* es bonita? – Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio) (2 )
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)

---

<sup>128</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [água]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma *el* del artículo, en lugar de la forma femenina normal *la*. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos *el agua*, *el área*, *el hacha*; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos *la misma agua*, *la extensa área*, *la afilada hacha*. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: *el agua clara*, *el área extensa*, *el hacha afilado* (y no ~~el agua claro~~, ~~el área extenso~~, ~~el hacha afilado~~). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10)

## ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LA CLASE 6 (19 ALUMNOS) PRE TEST

1- **Orden (ítem 3)**: cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado 4 veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 19 en este caso, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- *Estación* (2 )
- *La estación (falta de palabras en la construcción)* (1)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) ( 1)

Este error nos indica que el uso del artículo + la preposición de en estructuras o grupos sintácticos que indican una relación de posesión o pertenencia, dan problemas a los alumnos chinos. Hay que recordar que la lengua china carece de artículo tanto definido como indefinido. La estructura básica del español es Sujeto/Verbo/Objeto (SVO), sin embargo en el chino es Tema/Rema (TR): por ejemplo en chino el adverbio casi siempre suele ir delante del verbo y los adjetivos también preceden al sustantivo al que acompañan.

2- **Verbos reflexivos**: surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). ( 3)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (1 )
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sientan* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta, además de uso del plural en el verbo sentarse presuponiendo que el sustantivo gente es plural). (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (7)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (1 )
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1 )

### 3- Verbos irregulares y usos del presente

- *En allí Sol te encuentro* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (confusión en la flexión de la persona en el verbo reflexivo) ( 1)
- Todos los días *almuerzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en –ecer, -ocer, -ucir: -zco.) (2)
- Todos los días *almuelzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (adición de letras por contagio fonético de /l/ y /r/ almuerzo en vez de almuerzo) (1)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (2 )
- Todos los días *almorcé* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (intercambio con el pretérito perfecto simple cuando los marcadores temporales –todos los días/ a veces- y el uso del presente en la segunda oración marcan claramente que el tiempo que hay que utilizar es el presente). (1)
- *¿Has ves a Juan?* (uso del presente irregular por el participio correspondiente) ( 2)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (3 )
- Ayer me *duermo* bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase (uso incorrecto del presente irregular de dormir, se debería haber utilizado en pretérito perfecto simple por la marca temporal de Ayer, además uso incorrecto del pretérito perfecto simple en la persona gramatical: tú en vez de yo.) (2)
- Ayer me *duermo* bastante tarde y por eso hoy *has llegado* tan tarde a clase (uso incorrecto del presente irregular de dormir, se debería haber utilizado en pretérito perfecto simple por la marca temporal de Ayer, además uso incorrecto del pretérito perfecto simple en la persona gramatical: tú en vez de yo.) (1)
- *¿Por qué vas a clase hoy? – Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo; por ello es erróneo utilizar la primera persona singular del verbo irregular jugar) (3)
- *¿Qué tiempo hacer?* Creo que hoy *llevia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *llevia* en vez su forma verbal) (1)
- *¿Qué tiempo hecho?* Creo que hoy *llueve* (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (7)

- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (4)

#### 4- Uso de la perífrasis

- El autobús puede *llevar* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) (1)
- El autobús puede *llevar* a las personas *en* todas partes (flexión del infinitivo e incorrección al usar la preposición “en” de localización en lugar de “a” de dirección) (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). ( 3)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (1)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sientan* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta, además de uso del plural en el verbo sentarse presuponiendo que el sustantivo gente es plural). (1)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: gerundio en vez de infinitivo) ( 1)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) ( 4)

#### 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio

- *Después de como* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (4)4
- *Después de come* , *tiene* un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo y cambio de persona gramatical en la colocación léxica “tener sed”) ( 1 )
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierto* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)( 2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta (1)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sientan* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta, además de uso del plural en el verbo sentarse presuponiendo que el sustantivo gente es plural). (1)

- ¿Has visto a Juan? Creo que se ha ido... (uso del participio erróneo por analogía) (2 )
- ¿Has veído a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿Has ves a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (el error se puede deber a un enfoque fonético: al decir la frase sin pausas /Hasbesajuan/ parece la forma del pretérito perfecto compuesto correcta) ( 2)
- ¿Has viendo a Juan? (uso del gerundio en vez del participio del verbo) (4)
- Creo que se ha va al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (3 )
- Creo que se ha iba al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto ) (1)
- Creo que se ha iendo al cine. (Uso del gerundio incorrecto cuando había que usar el participio) (1)
- Ítem 16: NS/NC (primer hueco sin respuesta) (3 )
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de voy a clase. (flexión del infinitivo) ( 1)
- ¿Qué hora son? Creo que es hora de voy a clase. (uso incorrecto del número plural con el término singular hora y flexión del infinitivo) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – Juego al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (3)
- Ítem 25 (NS/NC) en los dos huecos (el 1º presentes irregulares y el 2º participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- ¿Qué tiempo hacer? Creo que hoy lluvia (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo lluvia en vez su forma verbal) (1)
- ¿Qué tiempo hecho? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (1)
- Por favor llame a la policía, que me han robando la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (9)
- Hoy no me encuentra muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (7)

#### 6- **Uso del adverbio junto como adjetivo juntos** (ítem 19)

- Oye, ¿comemos junto? (uso del adverbio como adjetivo) (4)

## 7- Uso de los adverbios

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- En China *los* autobús es *mejor* lento que en Madrid. (incorrección en el número plural con la palabra autobús y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (13)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (3)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (7) ¿?
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (1)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *siempre no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (1)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *ya no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (1)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *he visto no*. (inclusión del pretérito perfecto compuesto en lugar del adverbio *todavía*.) (1)

## 8- Usos del pretérito perfecto simple

- Todos los días *almorcé* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (intercambio con el pretérito perfecto simple cuando los marcadores temporales –todos los días/ a veces- y el uso del presente en la segunda oración marcan claramente que el tiempo que hay que utilizar es el presente). (1)
- Ayer me *duermo* bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase (uso incorrecto del presente irregular de dormir, se debería haber utilizado en pretérito perfecto simple por la marca temporal de Ayer, además uso incorrecto del pretérito perfecto simple en la persona gramatical: tú en vez de yo.) (2)



- Ayer me *duermo* bastante tarde y por eso hoy *has llegado* tan tarde a clase (uso incorrecto del presente irregular de dormir, se debería haber utilizado en pretérito perfecto simple por la marca temporal de Ayer, además uso incorrecto del pretérito perfecto simple en la persona gramatical: tú en vez de yo.) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (14)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (7)

#### 9- Usos del pretérito imperfecto

- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto ) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (14)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (7)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días en la piscina- (Uso correcto del tiempo imperfectivo pero incorrecto el verbo utilizado ser por ir, posible confusión de ser con estar) (1)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (4)

#### 10- Usos del pretérito perfecto compuesto

- ¿Has visto a Juan? Creo que se ha ido... (uso del participio erróneo por analogía) (2 )
- ¿Has veído a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿Has ves a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (el error se puede deber a un enfoque fonético: al decir la frase sin pausas /Hasbesajuan/ parece la forma del pretérito perfecto compuesto correcta) ( 2)
- ¿Has viendo a Juan? (uso del gerundio en vez del participio del verbo) (4)

- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (3 )
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto ) (1)
- Creo que se ha *iendo* al cine. (Uso del gerundio incorrecto cuando había que usar el participio) (1)
- Ítem 16: NS/NC (primer hueco sin respuesta) (3 )
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (3)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: *creo que voy a tener* por su forma del pretérito perfecto compuesto .) ( 4)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina. (buen uso gramatical pero incorrección léxica en costar por bajar) ( 3)
- Ítem 25 (NS/NC) en los dos huecos (el 1º presentes irregulares y el 2º participio del pretérito perfecto compuesto ) (1)

#### 11- Confusión con los verbos Tener y Haber: (un mismo verbo chino /jóu/, sirve para traducir haber y tener)

#### 12- Uso de los artículos definido e indefinido

(ítem 3) cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado 9 veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 19, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- *Estación* (2 )
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) ( 1)
- ¡Mira! Todos \_\_\_\_\_  $\emptyset$  \_\_\_\_\_ edificios son antiguos. Son muy bonitos. (supresión del artículo por suposición al creer el alumno que pronombre indefinido *Todos* tiene suficiente entidad para ir sin el determinante) (1)
- En China *los autobús* es más lento que en China. (confusión del plural con el artículo definido cuando debe ser plural por analogía del sustantivo autobús terminado en –s, además del uso incorrecto del adverbio mejor) (2)

- En China *los autobús* mejor lento que en China... (confusión del plural con el artículo definido cuando debe ser plural por analogía del sustantivo autobús terminado en –s, además del uso incorrecto del adverbio mejor) (1)
- En China *Ø autobús* es menos lento que en Madrid. (supresión del artículo: este error se puede deber a la inexistencia del artículo definido e indefinido como tal. (1)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>129</sup>) (4)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (2)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (3)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (1)

### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (1)
- Me gusta el ping pong ¿*Y tú?* (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)

### 15- Oraciones comparativas

- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid (error en la construcción comparativa al elegir el adverbio igual como complemento a la comparación por más. Además, este error también supone una deducción de la preposición que lo acompaña *igual de*, opción no elegible en dicho ítem). (1)

<sup>129</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma *el* del artículo, en lugar de la forma femenina normal *la*. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos *el agua*, *el área*, *el hacha*; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos *la misma agua*, *la extensa área*, *la afilada hacha*. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: *el agua clara*, *el área extensa*, *el hacha afilado* (y no *el agua claro*, *el área extenso*, *el hacha afilado*). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

- En China el autobús es más lento que ∅ Madrid (incorrección en la construcción comparativa al prescindir de la preposición en como localizador de lugar) (3)
- En China el autobús es menos lento que ∅ Madrid (incorrección en la construcción comparativa al prescindir de la preposición en como localizador de lugar y, tal vez, error en la competencia intercultural al suponer en la comparación que el autobús es más rápido en China que en Madrid) (1)
- En China ∅ autobús es menos lento que en Madrid (supresión del artículo determinado, recordemos que el artículo no existe en chino y, tal vez, error en la competencia intercultural al suponer en la comparación que el autobús es más rápido en China que en Madrid ) (1)
- En China *los autobú*s es más lento que en Madrid... (confusión del plural con el artículo definido cuando debe ser plural por analogía del sustantivo autobús terminado en -s) (2)
- En China el autobús es *mejor* lento que en Madrid (uso incorrecto del adjetivo mejor como superlativo absoluto por más, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto ) (1)
- En China *los autobú*s es *mejor* lento que en Madrid (uso incorrecto del adjetivo mejor como superlativo absoluto por más, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto; y además error al escribir el sustantivo “autobús” con número plural ) (1)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)

## 16- Usos de preposiciones

- El autobús puede *lle*va a las personas *en* todas partes (flexión del infinitivo e incorrección al usar la preposición “en” de localización en lugar de “a” de dirección) (2)
- *En allí* Sol te *encuentro* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (1)
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (5)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid (error en la construcción comparativa al elegir el adverbio igual como complemento a la comparación por más. Además, este error también supone una deducción de la preposición que lo acompaña *igual de*, opción no elegible en dicho ítem). (1)
- En China el autobús es más lento que ∅ Madrid (incorrección en la construcción comparativa al prescindir de la preposición en como localizador de lugar) (3)
- En China el autobús es menos lento que ∅ Madrid (incorrección en la construcción comparativa al prescindir de la preposición en como localizador de lugar y, tal vez, error en la competencia intercultural al suponer en la comparación que el autobús es más rápido en China que en Madrid) (1)

- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (13)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (3)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)

## 17- Errores léxicos

- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierta* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado y ) confusión léxica entre abrir y cerrar ( 2)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid (error en la construcción comparativa al elegir el adverbio *igual* como complemento a la comparación por más. Además, este error también supone una deducción de la preposición que lo acompaña *igual de*, opción no elegible en dicho ítem). (1)
- En China *el* autobús es menos lento que en Madrid (supresión del artículo determinado, recordemos que el artículo no existe en chino y, tal vez, error en la competencia intercultural al suponer en la comparación que el autobús es más rápido en China que en Madrid ) (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- En China *los* autobús es *mejor* lento que en Madrid. (incorrección en el número plural con la palabra autobús y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- Ítem 25 (NS/ NC en el segundo hueco, donde se puede producir la confusión léxica) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo *costar* –dinero- y el verbo *bajar* –precio-) (3)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (7)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”; confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (1 )

- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”; confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona. Además error en la flexión del verbo) (1 )

#### 18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva y omisión del pronombre y morfema reflexivo de 3ª persona). ( 3)
- En general, a los padres *le* gusta ver a *su* hijos siempre, ¿no crees? (error al usar el número plural en los pronombres personal y posesivo) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (13)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del gerundio) ( 1)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (10)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto e incorrección en la forma pronominal personal escogida: *tú* por la partícula *ti*) (14)

#### 19- Usos de ser, estar y haber

- Ahora *está* las once y media (error al confundir el verbo estar por el verbo ser, y error al declinar el verbo con la 3ª persona del singular y no del plural) (1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (3)
- ¿Sabes dónde es Asturias? –Es en el norte de España (uso del verbo ser para localizaciones geográficas o en el espacio) (1)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días en la piscina- (Uso correcto del tiempo imperfectivo pero incorrecto el verbo utilizado ser por ir, posible confusión de ser con estar) (1)

- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”; confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado; confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (1 )
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”; confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona. Además error en la flexión del verbo. ) (1 )

## 20- Imperativos

- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (6)
- Oye, ¿comemos *junto*? –Vale, *espere* un momento (además del error de confundir adverbio con adjetivo en el primer hueco, error al utilizar el imperativo de usted, cuando la primera pregunta del ítem ya plantea una relación de tuteo entre los sujetos) (4)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d) llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (9)

## 21- Número

- Ahora *está* las once y media (error al confundir el verbo estar por el verbo ser, y error al declinar el verbo con la 3ª persona del singular y no del plural) (1)
- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (Error de número al utilizar “toda” en singular y no en plural) (1)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sientan* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta, además de uso del plural en el verbo sentarse presuponiendo que el sustantivo gente es plural). (1)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de *voy* a clase. (uso incorrecto del número plural con el término singular hora y flexión del infinitivo) (1)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de ir a clase. (uso incorrecto del número plural con el término singular hora)(1)

- En China *los autobús* es más lento que en Madrid. (confusión del plural con el artículo definido cuando debe ser plural por analogía del sustantivo autobús terminado en –s) (2)
- En China *los autobús* es *mejor* lento que en Madrid (uso incorrecto del número y del adjetivo mejor como superlativo absoluto por más, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto ) (1)
- Oye, ¿comemos *junto*? (uso del adverbio como adjetivo y además número incorrecto singular en la suposición de *junto* como adjetivo singular de juntos) (4)

## 22- Género

- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>130</sup>) (4)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (2)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) ( 1)

## 23- Uso del topónimo China

- En china el autobús es más lento que en Madrid (uso incorrecto del gentilicio como topónimo y de la grafía al obviar la mayúscula) (1)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (3)

<sup>130</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)



## ERRORES DE LOS GGEE- PRETEST

**ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LA CLASE 1** (15 ALUMNOS) PRE TEST (**Leyenda:** en **verde** están los ítems con pocos errores, en **amarillo** los ítems con errores que casi llegan o que llegan a la mitad de errores en referencia a los aciertos y en **rojo** aquellos ítems que tienen mayoría de errores sobre los aciertos).

**1- Orden (ítem 3):** cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado 8 veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 15, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- Metro estación de la ordena (error en el posible orden de la frase, además de incluir la palabra “ordena” como elemento de la misma) (1)
- *Estación* (ausencia de casi todos los elementos- artículo, preposición, sustantivos, relación de posesión- dando entidad total como palabra a “estación”).(1)
- La estación de *merto*. (error en la grafía de la palabra “metro”) (1)
- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(4)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) (1)

Este error nos indica que el uso del artículo + la preposición de en estructuras o grupos sintácticos que indican una relación de posesión o pertenencia, dan problemas a los alumnos chinos. Hay que recordar que la lengua china carece de artículo tanto definido como indefinido. La estructura básica del español es Sujeto/Verbo/Objeto (SVO), sin embargo en el chino es Tema/Rema (TR): por ejemplo en chino el adverbio casi siempre suele ir delante del verbo y los adjetivos también preceden al sustantivo al que acompañan.

**2- Verbos reflexivos:** surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (7)

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (7)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección y además error al conjugar el verbo irregular almorzar )(2)
- Todos los días Juan *el ducha (1)/ducha (2)* a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (3)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (3)
- Todos los días, Juan *nos duchamos* a la misma hora... (incorrección en el uso de la persona gramatical nosotros por él- Juan) (1)
- Todos los días Juan *la duchabas* a la misma hora... (supresión del verbo con sentido reflexivo, adición de un complemento directo diferente al sujeto no necesario con el pronombre personal o partícula personal “la” y cambio del tiempo presente por el imperfecto, tal vez debido al contagio de los usos de los dos tiempos, parecidos pero totalmente diferentes en cuanto a las situaciones temporales de cada uno de ellos) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (2)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (2)
- ¿A qué hora *nos empezamos* el horario de clases? (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección) (1)

### 3- Verbos irregulares del presente y usos del presente:

- *En allí* Sol te *encuentro* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (confusión en la flexión de la persona en el verbo reflexivo) (1)
- *En aquí* Sol te *encontrar* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (error al unir la preposición en por el adverbio espacial aquí y además uso del infinitivo en el verbo encontrarse en vez de conjugarlo) (1)
- Todos los días *almorzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (flexión errónea, un error cada vez: en el primer error, contagio con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco ). (1)
- Todos los días *almorza* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (error al confundir la 3ª persona singular gramatical del verbo de forma errónea por la primera persona singular, es decir, supresión de la irregularidad típica de estos verbos) (1)

- Todos los días *almorzas* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (error al confundir la 2ª persona singular gramatical del verbo de forma errónea por la primera persona singular, es decir, supresión de la irregularidad típica de estos verbos) (1)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (8)
- Todos los días *me almuerzo* (1)/ *almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección, además de incorrección a la hora de conjugar el verbo irregular )(1)
- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan*/) (9)
- ¿Has *ve* a Juan? (uso del imperativo por el participio correspondiente) (2)
- ¿Has *vas* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Has *tengo* a Juan? (uso incorrecto de verbo, participio y utilización del presente de indicativo para una forma compuesta como es la del pretérito perfecto compuesto ) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (9)
- Creo que se ha *vas* al cine (uso del presente irregular de 2ª persona del singular por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *vamos* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Por qué *vas* a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (5)
- ¿Por qué *vas* a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (2)
- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *lluvia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (4)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy *llueve* (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (5)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (2)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (2)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (4)
- Raúl yo *volvéis* a la oficina. (error en la conjugación del verbo irregular en la persona vosotros, en lugar de nosotros) (1)

- Raúl y yo *vuelven* a la oficina. (error en la conjugación del verbo irregular en la persona ellos, en lugar de nosotros) (1)
- ¿A qué hora *empazamos* el horario de las clases? (flexión errónea de “empezamos” al conjugarlo como verbo regular de 1ª conjugación) (1)
- ¿A qué hora *empiezamos* el horario de clases?(por analogía con el tipo de verbos que cambian en presente, en algunas personas, la –e por –ie) (1)
- ¿A qué hora *empieza* el horario de clases? (supresión de la persona gramatical nosotros cuando expresamente se marcaba en las instrucciones) (1)
- ¿A qué hora *empezáis* el horario de clases? (cambio de la persona gramatical nosotros por vosotros) (1)
- ¿A qué hora *nos empezamos* el horario de clases? (uso del verbo empezar como reflexivo, en vez de empezamos)(1)
- Ítem 45 (NS/ NC) (1)

#### 4- Uso de la perífrasis

- El autobús puede *lleva* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) ( 2)
- El autobús puede *lleva* a las personas *en* todas partes. (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición: en este error el alumno escribió en los huecos la forma correcta – *puede llevar a*) ( 2)
- El autobús puede *llevar* a las personas *en* todas partes (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición) (1 )
- Oye, ¿puedes *cierra* la puerta? –Ya está cerrada. (flexión del infinitivo en la perífrasis) (1)
- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo por favor. (error en la colocación léxica al suponer el verbo ser con el sustantivo hambre) (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (7)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (7)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (flexión del infinitivo) (2)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: participio en vez de infinitivo) ( 3)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: gerundio en vez de infinitivo) ( 2)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tengo* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) ( 2)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (7 )
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1 )

## 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio

- Después de *como* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (4)
- Después de *come* , tiene un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo y sustitución de la primera persona singular por la segunda singular, que era menos adecuada) (2)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierta* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(5)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abiertas* (Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado e incorrección al usar el número del plural con el sustantivo puerta)(1)
- *En aquí* Sol te *encontrar* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (error al unir la preposición en por el adverbio espacial aquí y además uso del infinitivo en el verbo encontrarse en vez de conjugarlo) (1)
- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: */habesajuan/*) (9)
- ¿Has *ve* a Juan? (uso del imperativo por el participio correspondiente) (2)
- ¿Has *vas* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Has *tengo* a Juan? (uso incorrecto de verbo, participio y utilización del presente de indicativo para una forma compuesta como es la del pretérito perfecto compuesto) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (9)
- Creo que se ha *vas* al cine (uso del presente irregular de 2ª persona del singular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Has *veriado* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿Has *tengo* a Juan? (uso del presente irregular del verbo tener en lugar del participio del verbo ver, cuando éste mismo estaba marcado en el ejercicio) (1)
- Creo que se ha *vamos* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- Creo que se ha *iendo* al cine (Uso del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (1)
- Ítem 16: NS/NC (segundo hueco sin respuesta) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (2)
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de *voy* a clase. (flexión del infinitivo) (9)

- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (5)
- En el año 2010 *jugando* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso de la forma no personal del gerundio en vez de del verbo conjugado en pretérito) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer* hoy? Creo que hoy *llovía*. (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal)(4)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (5)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (1)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más latos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (5)
- *Haciendo* (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (2)

#### 6- Uso del adverbio junto como adjetivo juntos (ítem 19)

- Oye, ¿comemos *junto*? (uso del adverbio como adjetivo) (1)

#### 7- Uso de los adverbios

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de igual y también, y por ello confusión en la construcción comparativa). (1)
- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (1)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (4)
- En China *la* *autobús* es *igual* lento que *por* Madrid. (cambio de género masculino por femenino, error en el adverbio igual al cuál le faltaría la preposición “de” y error por utilizar la preposición de localización en movimiento “por” en lugar de la preposición estática de localización “en”) (1)
- En *chino* el autobús es *mejor* lento que en Madrid (error en el topónimo al utilizar el adjetivo de nacionalidad o gerundio en lugar del nombre del país y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)

- En China el autobús es *mejor* lento que *por* Madrid (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error por utilizar la preposición de localización en movimiento “por” en lugar de la preposición estática de localización “en”) (1)
- En China el autobús es igual lento que en Madrid (error en la construcción comparativa al utilizar el adverbio “igual” cuando era imposible su realización al faltar la preposición “de”) (2)
- En China  $\emptyset$  autobús es *igual* lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión del artículo en el sustantivo autobús y de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo y hay error en la construcción comparativa al usar el adverbio igual sin la preposición “de”) (1)
- En *chino* el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En *chino* el autobús es *mejor* lento que en Madrid. (error en el topónimo al utilizar el adjetivo de nacionalidad o gerundio en lugar del nombre del país y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (5)
- ¡Qué bien te veo! – *Yo tampoco*. (Uso incorrecto la estructura al utilizar el adverbio negativo de adición de un estado por parte del interlocutor, cuando la estructura es afirmativa) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí tampoco*. (doble error por el uso incorrecto del adverbio como respuesta negativa y por la elección de “tampoco” negativo a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (2)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (2) ¿?
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (2)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *siempre no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (5)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *ya no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (3)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *he visto no*. (inclusión del pretérito perfecto compuesto en lugar del adverbio *todavía*.) (2)

## 8- Usos del pretérito perfecto simple

- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero) (4)
- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy has llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero; y uso incorrecto de la segunda persona del singular en la segunda oración) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (12)
- En el año 2010 *jugando* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso de la forma no personal del gerundio en vez de del verbo conjugado en pretérito perfecto simple) (1)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1 )
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)

## 9- Usos del pretérito imperfecto

- Todos los días Juan *la duchabas* a la misma hora... (supresión del verbo con sentido reflexivo, adición de un complemento directo diferente al sujeto no necesario con el pronombre personal o partícula personal “la” y cambio del tiempo presente por el imperfecto, tal vez debido al contagio de los usos de los dos tiempos, parecidos pero totalmente diferentes en cuanto a las situaciones temporales de cada uno de ellos) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (12)
- En el año 2010 *jugando* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso de la forma no personal del gerundio en vez de del verbo conjugado en pretérito perfecto simple) (1)



- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (sustitución del presente del indicativo irregular por el pretérito imperfecto, cuando tenemos el adverbio “antes” introduciendo la frase) (4)

#### 10- Usos del pretérito perfecto compuesto

- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan*/) (9)
- ¿Has *ve* a Juan? (uso del imperativo por el participio correspondiente) (2)
- ¿Has *vas* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Has *tengo* a Juan? (uso incorrecto de verbo, participio y utilización del presente de indicativo para una forma compuesta como es la del pretérito perfecto compuesto) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (9)
- Creo que se ha *vas* al cine (uso del presente irregular de 2ª persona del singular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Has *veriado* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿Has *tengo* a Juan? (uso del presente irregular del verbo tener en lugar del participio del verbo ver, cuando éste mismo estaba marcado en el ejercicio) (1)
- Creo que se ha *vamos* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- Creo que se ha *iendo* al cine (Uso del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (1)
- Ítem 16: NS/NC (segundo hueco sin respuesta) (1)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (7)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina. (buen uso gramatical pero incorrección léxica en costar por bajar) (5)¿?
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (1)

**11- Confusión con los verbos Tener y Haber: (un mismo verbo chino /jóu/, sirve para traducir haber y tener)**

- En China solo *son* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Ser en lugar de haber: el error tiene una génesis a la de confundir tener con haber que ya hemos explicado más arriba, en este caso se le adjudica al verbo ser la cualidad del verbo haber de existencia con sustantivos sin artículo definido o con artículo definido o numerales como es el caso) (1)
- En China solo *tiene* metro, en las ciudades pequeñas. (Tener en lugar de haber: esto se debe a la incorrección de adjudicarle a la palabra China una condición de sujeto. El verbo haber, en forma impersonal, solo indica la existencia de algo y no se acompaña de Sujeto. Además se intercambian de manera errónea sus significados primordiales: haber significa existir y tener significa poseer, y no viceversa como ocurre. En este caso, el metro es un “objeto” no identificable por el oyente) (3)
- NS/NC (Ítem 5) (1)
- ¿Sabes dónde *hay* Asturias? *Hay* en el norte de España (uso del verbo haber en lugar del verbo estar, este error se puede deber al uso del verbo haber para indicar dónde se encuentra algo de carácter indefinido o acompañado por otros pronombres como los numerales) (1)

**12- Uso de los artículos definido e indefinido**

(ítem 3) cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado 8 (7 en esta categoría concreta) veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 15, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- Metro estación de la ordena (error en el posible orden de la frase, además de incluir la palabra “ordena” como elemento de la misma) (1)
- *Estación* (ausencia de casi todos los elementos- artículo, preposición, sustantivos, relación de posesión- dando entidad total como palabra a “estación”).(1)
- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(4)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) (1)
- En China ø autobús es *igual* lento que ø Madrid (supresión del artículo en el sustantivo autobús y de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo y hay error en la construcción comparativa al usar el adverbio igual sin la preposición “de”) (1)

- En China *la autobús* es *igual* lento que *por* Madrid. (cambio de género masculino por femenino, error en el adverbio igual al cuál le faltaría la preposición “de” y error por utilizar la preposición de localización en movimiento “por” en lugar de la preposición estática de localización “en”) (1)
- En China *la autobús* es más lento que en Madrid. (cambio de género masculino por femenino y por ello error en la construcción comparativa) (1)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>131</sup>) (8)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (4)
- *Ø* agua en Madrid es más *caro* que en China. (supresión en el uso del artículo y error al utilizar el adjetivo caro como masculino) (1)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (3)
- ¿*El chino* es bonita? – Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio) (2)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (3)
- ¿*Las chinas* es bonita? –Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio y en plural)(1)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo ser por tener deduciendo que el verbo ser se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (2)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo sed* (error en la selección de la colocación léxica: tener sed por tener calor) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (1)

<sup>131</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma *el* del artículo, en lugar de la forma femenina normal *la*. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos *el agua*, *el área*, *el hacha*; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos *la misma agua*, *la extensa área*, *la afilada hacha*. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: *el agua clara*, *el área extensa*, *el hacha afilado* (y no *el agua claro*, *el área extenso*, *el hacha afilado*). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

#### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (1)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (4)
- $\emptyset$  encantan  $\emptyset$  los paisajes de Madrid. (Uso del verbo encantar como verbo transitivo sin su realización reflexiva)(2)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)
- Me gusta el ping pong ¿Y te? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto y además uso incorrecto del pronombre utilizando la partícula en vez del pronombre en su forma completa) (1)

#### 15- Oraciones comparativas

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de igual y también, y por ello confusión en la construcción comparativa). (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (2)
- En China *la* autobús es *igual* lento que *por* Madrid. (cambio de género de la palabra autobús y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición al cambiar “en” por “por”).(1)
- En *chino* el autobús es *mejor* lento que en Madrid. (error en el topónimo al utilizar el adjetivo de nacionalidad o gerundio en lugar del nombre del país y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*).(1)
- En China el autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid. (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- En China el autobús es menos lento que  $\emptyset$  Madrid. (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- En China  $\emptyset$  autobús es *igual* lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión del artículo en el sustantivo autobús y de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo y hay error en la construcción comparativa al usar el adverbio igual sin la preposición “de”) (1)
- En *chino* el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que *por* Madrid (error al usar el adverbio y confusión en el uso de preposiciones: *por* como medio en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)

- En China *la autobús* es más lento que en Madrid. (cambio de género masculino por femenino y por ello error en la construcción comparativa) (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que *por* Madrid (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error por utilizar la preposición de localización en movimiento “por” en lugar de la preposición estática de localización “en”) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (2)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición con de compañía en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)

#### 16- Usos de preposiciones

- El autobús puede *lleva* a las personas *en* todas partes. (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición: en este error el alumno escribió en los huecos la forma correcta – *puede llevar a*) ( 2)
- El autobús puede *llevan* a las personas *en* todas partes (flexión del infinitivo e incorrección en la elección de la preposición) (1 )
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (2)
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (4)
- *En aquí* te encontrar muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición + el adverbio *aquí* y uso del infinitivo en sustitución de la forma conjugada del verbo) (1)
- En China el autobús es *igual* lento que *por* Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición al cambiar “en” por “por”).(1)
- En China el autobús es más (1)/menos (1)/*igual* (1) lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (3)
- En China el autobús es menos lento que  $\emptyset$  Madrid. (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)

- En *chino* el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China los autobús es *mejor* lento que *por* Madrid (error al usar el adverbio y confusión en el uso de preposiciones: *por* como medio en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China *la* autobús es *igual* lento que *por* Madrid. (cambio de género de la palabra autobús y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición al cambiar “*en*” por “*por*”).(1)
- En China  $\emptyset$  autobús es *igual* lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión del artículo en el sustantivo autobús y de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo y hay error en la construcción comparativa al usar el adverbio igual sin la preposición “*de*”) (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que *por* Madrid (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error por utilizar la preposición de localización en movimiento “*por*” en lugar de la preposición estática de localización “*en*”) (1)
- En China el autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid. (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (5)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí tampoco*. (doble error por el uso incorrecto del adverbio como respuesta negativa y por la elección de “*tampoco*” negativo a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (2)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*) (5)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (2)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo *ser* por *estar*, omitiendo el uso de *ser* como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo *ser* también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo *estar* de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (2)

- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición *con* de compañía en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)
- Me gusta el ping pong ¿Y *te*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto y además uso incorrecto del pronombre utilizando la partícula *en* en vez del pronombre en su forma completa) (1)

## 17- Errores léxicos

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo *ser* por *tener* deduciendo que el verbo *ser* se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (2)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo sed* (error en la selección de la colocación léxica: *tener sed* por *tener calor*) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: *tener frío* por *tener calor*) (1)
- En China solo *son* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Ser en lugar de haber: el error tiene una génesis a la de confundir *tener* con *haber* que ya hemos explicado más arriba, en este caso se le adjudica al verbo *ser* la cualidad del verbo *haber* de existencia con sustantivos sin artículo definido o con artículo definido) (1)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre *abrir* y *cerrar*, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (1)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abierta* (confusión léxica entre *abrir* y *cerrar*) (5)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y además la construcción con el adverbio *igual*, sería *igual de*.) (2)
- En China el autobús es *igual* lento que *por* Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición al cambiar “*en*” por “*por*”).(1)
- En *chino* el autobús es *mejor* lento que en Madrid. (confusión en el uso del adverbio *por* por el uso incorrecto del adjetivo *mejor* como superlativo absoluto por *más*, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto)(1)
- En China el autobús es más *igual* (1) lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)

- En China los autobús es *mejor* lento que *por* Madrid (error al usar el adverbio por el uso incorrecto del adjetivo mejor como superlativo absoluto por más, cuando la construcción es comparativa entre dos elementos concretos, no entre uno y el resto; y confusión en el uso de preposiciones: por como medio en vez de en como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo costar –dinero- y el verbo bajar –precio-) (5)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona) (2)
- Hoy no *me encuentra* muy bien. Me duele la cabeza (error en la flexión gramatical del verbo) (2) ¿?

#### 18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos

- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el pronombre toda singular, por su forma plural todas) (1)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? ((omisión del pronombre y morfema reflexivo de 3ª persona). (7)
- Todos los días Juan *el ducha* (1)/*ducha* (2) a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (3)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (3)
- Todos los días, Juan *nos duchamos* a la misma hora... (incorrección en el uso de la persona gramatical nosotros por él- Juan y por ello incorrección en la partícula pronominal) (1)
- Todos los días Juan *la duchabas* a la misma hora... (supresión del verbo con sentido reflexivo, adición de un complemento directo diferente al sujeto no necesario con el pronombre personal o partícula personal “la” y cambio del tiempo presente por el imperfecto, tal vez debido al contagio de los usos de los dos tiempos, parecidos pero totalmente diferentes en cuanto a las situaciones temporales de cada uno de ellos) (1)
- En general, a los padres *le gusta* ver a *tus* hijos siempre, ¿no crees? (error en el número de la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) y doble error al elegir los padres de una segunda persona del singular, cuando nos referimos a “los padres en general”, por tanto a una tercera persona del plural) (1)
- En general, a los padres *le gusta* ver a *su* hijos siempre, ¿no crees? (error en el número de la forma de complemento indirecto de los pronombres personal y posesivo respectivamente(les y sus) (2)



- En general, a los padres *los* gusta ver a sus hijos siempre, ¿no crees? (error al confundir la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) por la misma pero del complemento directo (los)) (4)
- ¡Qué bien te veo! – A *mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (5)
- ¡Qué bien te veo! – A *mí tampoco*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) , y además elección errónea del adverbio negativo por el positivo)(2)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la conjugación del verbo en la segunda persona del singular) (2)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del participio) (3)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del gerundio) (2)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección y además error al conjugar el verbo irregular almorzar )(2)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (8)
- La casa es *su* ,es decir, de él. (error al escoger la partícula pronominal del pronombre posesivo en vez de su forma completa) (2)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)
- Me gusta el ping pong ¿Y *te*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto y además uso incorrecto del pronombre utilizando la partícula en vez del pronombre en su forma completa) (1)
- ¿A qué hora *nos empezamos* el horario de clases? (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección) (1)

## 19- Usos de ser, estar y haber

- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)
- Ahora *es* las once y media (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural) (4)
- Ahora *está* las once y media (error al confundir estar con el verbo ser para el uso de fechas y hora y también error en el uso del singular por el plural)(3)
- En China solo *son* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Ser en lugar de haber: el error tiene una génesis a la de confundir tener con haber que ya hemos explicado más arriba, en este caso se le adjudica al verbo ser la cualidad del verbo haber de existencia con sustantivos sin artículo definido o con artículo definido o numerales como es el caso) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (2)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas son más tarde que *con* China.( confusión en la preposición a de dirección en vez de en de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- ¿Sabes dónde es Asturias? –Es en el norte de España (uso del verbo ser para localizaciones geográficas o en el espacio) (3)
- ¿Sabes dónde *hay* Asturias? *Hay* en el norte de España (uso del verbo haber en lugar del verbo estar, este error se puede deber al uso del verbo haber para indicar dónde se encuentra algo de carácter indefinido o acompañado por otros pronombres como los numerales) (1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (2)
- ¿Marcos Martín? –Yo soy. (error al colocar delante el pronombre personal de 1ª persona singular antes del verbo ser para identificar o identificarse en el contexto de este tipo de preguntas) (6)

## 20- Imperativos

- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (5)
- Oye, ¿comemos *junto*? –Vale, *espere* un momento. (uso del adverbio junto como adjetivo y uso del imperativo de la persona usted cuando “comemos” implica a la persona nosotros, y por tanto no es adecuado el imperativo en esta forma) (1)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (1)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más latos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (5)

## 21- Número

- Ahora *es* las once y media (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural) (4)
- Ahora *está* las once y media (error al confundir estar con el verbo ser para el uso de fechas y hora y también error en el uso del singular por el plural)(3)
- En China solo *son* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Ser en lugar de haber: el error tiene una génesis a la de confundir tener con haber que ya hemos explicado más arriba, en este caso se le adjudica al verbo ser la cualidad del verbo haber de existencia con sustantivos sin artículo definido o con artículo definido o numerales como es el caso) (1)
- En España casi todas las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el sustantivo puerta singular, por su forma plural puertas) (2)
- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el pronombre toda singular, por su forma plural todas) (1)
- Oye, ¿comemos *junto*? (uso del adverbio como adjetivo y además número incorrecto singular en la suposición de junto como adjetivo singular de juntos) (1)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre abrir y cerrar, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo

el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (2)

- En China los autobús es *mejor* lento que *por* Madrid (error al usar el adverbio y confusión en el uso de preposiciones: por como medio en vez de en como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En general, a los padres *le* gusta ver a *tus* hijos siempre, ¿no crees? (error en el número de la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) y doble error al elegir los padres de una segunda persona del singular, cuando nos referimos a “los padres en general”, por tanto a una tercera persona del plural) (1)
- En general, a los padres *le* gusta ver a *su* hijos siempre, ¿no crees? (error en el número de la forma de complemento indirecto de los pronombres personal y posesivo respectivamente(les y sus) (2)
- ¿*Las chinas* es bonita? –Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio y en plural)(1)

## 22- Género

- En China *la* autobús es más lento que en Madrid. (cambio de género masculino por femenino) (1)
- En China *la* autobús es *igual* lento que *por* Madrid. (cambio de género masculino por femenino, error en el adverbio igual al cuál le faltaría la preposición “de” y error por utilizar la preposición de localización en movimiento “por” en lugar de la preposición estática de localización “en”) (1)
- En *chino* el autobús es menos lento que en Madrid. (error en el uso del topónimo China) (1)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>132</sup>) (8)

---

<sup>132</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [água]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no ~~el~~ el agua claro, ~~el~~ el área extenso, ~~el~~ el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (4)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (3)

### 23- **Uso del topónimo China**

- En *chino* el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: a como dirección en vez de en como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En *chino* el autobús es *mejor* lento que en Madrid. (confusión en el uso del adverbio)(1)
- En *chino* el autobús es menos lento que en Madrid. (error en el uso del topónimo China) (1)
- ¿*El chino* es bonita? – Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio) (2 )
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (3)
- ¿*Las chinas* es bonita? –Sí, es un país precioso (uso erróneo del topónimo al convertir nombre propio en artículo definido + gentilicio y en plural)(1)

## ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LA CLASE 2 (20 ALUMNOS) PRE TEST

### Orden (ítem 3):

- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(1)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) (2)
- *Estación* (supresión de los demás elementos de la oración y uso del término que más peso de significado tiene en la oración) (1)

Este error nos indica que el uso del artículo + la preposición de en estructuras o grupos sintácticos que indican una relación de posesión o pertenencia, dan problemas a los alumnos chinos. Hay que recordar que la lengua china carece de artículo tanto definido como indefinido. La estructura básica del español es Sujeto/Verbo/Objeto (SVO), sin embargo en el chino es Tema/Rema (TR): por ejemplo en chino el adverbio casi siempre suele ir delante del verbo y los adjetivos también preceden al sustantivo al que acompañan.

2- **Verbos reflexivos**: surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (12)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sientan* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (1)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección y además error al conjugar el verbo irregular almorzar )(1)
- Todos los días Juan *se ducho* a la misma hora... (error en la 3ª persona del singular sustituida por la 1ª persona del singular)(1)
- Todos los días Juan *el ducha (1)/ducha (3)* a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (4)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)

- Todos los días Juan *le ducharse* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha, y a la vez no flexión del infinitivo) (1)
- Todos los días Juan *duchaba* a la misma hora... (supresión del verbo con sentido reflexivo, y cambio del tiempo presente por el imperfecto, tal vez debido al contagio de los usos de los dos tiempos, parecidos pero totalmente diferentes en cuanto a las situaciones temporales de cada uno de ellos)(1)
- Todos los días Juan *se ducharse* a la misma hora... (uso incorrecto del verbo reflexivo al repetir se y además no realizar la flexión del verbo al repetir el infinitivo) (1)
- Todos los días Juan *he duchando* a la misma hora... (uso de una especie de pretérito perfecto compuesto donde el participio ha sido sustituido por el gerundio, además del uso incorrecto del verbo reflexivo por carecer de la partícula reflexiva en estos verbos) (1)
- Todos los días Juan *ha duchando* a la misma hora... (uso de una especie de pretérito perfecto compuesto donde el participio ha sido sustituido por el gerundio, además del uso incorrecto del verbo reflexivo por carecer de la partícula reflexiva en estos verbos) (1)1
- Ítem 31 (NS/NC) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (3)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (6)
- Ítem 39 (NS/NC)(1)
- ¿A qué hora *nos empezamos* el horario de clases? (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección) (1)

### 3- Verbos irregulares y usos del presente

- *En allí* Sol *te encuentro* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (confusión en la flexión de la persona en el verbo reflexivo) (2)
- *En aquí* Sol *te encontrar* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (error al unir la preposición en por el adverbio espacial aquí y además uso del infinitivo en el verbo encontrarse en vez de conjugarlo) (1)
- Todos los días *almuerzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en –ecer, -ocer, -ucir: -zco.) (1)

- Todos los días *yo almorzar* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (Error por no realizar la flexión del verbo, algo muy usual entre los alumnos chinos de ELE) (1)
- Todos los días *yo almorzado* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (Error por no realizar la flexión del verbo e introducir el participio del verbo) (1)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (5)
- Todos los días *almuezo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión de la letra r tal vez por analogía con otros verbos en el mismo caso como cocer) (1)
- Todos los días *almorceo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de algunos verbos irregulares en presente en la 1ª persona del singular (creer, ver, leer, etc.) en vez de “almuerzo”) (1)
- Todos los días *me almorzo (1)/ almuerzo (1)* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección, además de incorrección a la hora de conjugar el verbo irregular )(2)
- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan*/) (5)
- ¿Has *ibas* a Juan? (uso del pretérito imperfecto en lugar de la forma no personal del participio del verbo ver) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (3)
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de *voy* a clase. (flexión del infinitivo) (4)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de *voy* a clase. ( error en el número con el verbo ser y flexión del infinitivo) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (3)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (1)
- En el año 2010 *juego* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (uso del presente irregular en lugar del pretérito perfecto simple por el marcador 2010) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *lluvia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (2)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (2)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (2)



- Yo *hace* los ejercicios cada día. (error en el uso de la persona gramatical de la 3ª persona del singular cuando estaba marcado el pronombre de la 1ª persona, yo) (3)
- Ítem 36 (NS/NC)(1)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (6)
- Raúl y yo *vuelven* a la oficina. (error en la conjugación del verbo irregular en la persona ellos, en lugar de nosotros) (2)
- Ítem 37 (NS/NC)(1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (3)
- Ítem 39 (NS/NC)(1)
- ¿A qué hora *empiezamos* el horario de clases?(por analogía con el tipo de verbos que cambian en presente, en algunas personas, la -e por -ie) (4)
- ¿A qué hora *nos empezamos* el horario de clases? (uso del verbo empezar como reflexivo, en vez de empezamos)(1)
- Ítem 45 (NS/ NC) (1)

#### 4- Uso de la perífrasis

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo por favor. (error en la colocación léxica al suponer el verbo ser con el sustantivo hambre) (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (12)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sientan* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (1)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (flexión del infinitivo) (1)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: participio en vez de infinitivo) (2)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: gerundio en vez de infinitivo) (1)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tengo* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (2)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (5)

- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (2 )

#### 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio

- *Después de como* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (7)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierto* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(4)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierto* (Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado e incorrección al usar el número del plural con el sustantivo puerta)(5)
- *En aquí* Sol te *encontrar* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (error al unir la preposición en por el adverbio espacial aquí y además uso del infinitivo en el verbo encontrarse en vez de conjugarlo) (1)
- Todos los días *yo almorzar* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (Error por no realizar la flexión del verbo, algo muy usual entre los alumnos chinos de ELE) (1)
- Todos los días *yo almorzado* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (Error por no realizar la flexión del verbo e introducir el participio del verbo) (1)
- ¿*Has vistas* a Juan? (error en el participio por analogía y error al suponer la forma de pretérito perfecto simple de 2ª persona del singular –mal escrita y error típico de los nativos y no nativos en nivel umbral-.) (1)
- ¿*Has vees* a Juan? (error en el participio) (1)
- ¿*Has vido* a Juan? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo por analogía) (1)
- ¿*Has viento* a Juan? (uso del participio erróneo por analogía con el sustantivo viento) (1)
- ¿*Has veido* a Juan? (uso del participio erróneo por analogía) (1)
- ¿*Has vecho* a Juan? (uso del participio incorrecto tal vez por contagio de otro participio irregular “hecho”) (1)
- ¿*Has ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: */habesajuan/*) (5)
- ¿*Has ver* a Juan? (uso de la forma no personal del infinitivo en lugar de la de participio) (1)
- ¿*Has eres* a Juan? (error al utilizar el verbo ser como participio además de incorrección en la forma no personal del participio: sido) (1)
- ¿*Has ibas* a Juan? (uso del pretérito imperfecto en lugar de la forma no personal del participio del verbo ver) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (3)
- ¿*Has vedo* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿*Has vida* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)

- Creo que se ha *ida*... (uso erróneo del participio)(1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (2)
- Creo que se ha *ibado* al cine (Uso del pretérito imperfecto fusionado con un erróneo participio, en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto)(1)
- Creo que se ha *yendo* al cine (Uso del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (2)
- Creo que se ha *iendo* al cine (Uso incorrecto del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (1)
- Creo que se ha *endo* al cine (Uso incorrecto del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (1)
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de *voy* a clase. (flexión del infinitivo) (4)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de *voy* a clase. ( error en el número con el verbo ser y flexión del infinitivo) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (3)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (1)
- En el año 2010 *jugando* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso de la forma no personal del gerundio en vez de del verbo conjugado en pretérito) (3)
- ¿Qué tiempo *hacer* hoy? Creo que hoy *lluvia*. (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal)(2)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (2)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (2)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más latos. Ejemplo: ¡*Andando*! (=¡Que andes!)) (4)
- Todos los días Juan *se ducharse* a la misma hora... (uso incorrecto del verbo reflexivo al repetir se y además no realizar la flexión del verbo al repetir el infinitivo) (1)

- Todos los días Juan *se ducharse* a la misma hora. \_\_\_\_\_ siempre a las 7.00 y cuando *llegado...* (uso incorrecto de la forma no personal del participio del verbo llegar) (1)
- Todos los días Juan *le ducharse* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha, y a la vez no flexión del infinitivo) (1)
- Todos los días Juan *he duchando* a la misma hora... (uso de una especie de pretérito perfecto compuesto donde el participio ha sido sustituido por el gerundio, además del uso incorrecto del verbo reflexivo por carecer de la partícula reflexiva en estos verbos) (1)
- Todos los días Juan *ha duchando* a la misma hora... (uso de una especie de pretérito perfecto compuesto donde el participio ha sido sustituido por el gerundio, además del uso incorrecto del verbo reflexivo por carecer de la partícula reflexiva en estos verbos) (1)1
- ... *tomando* un café solo o con leche. (uso incorrecto de la forma no personal del gerundio del verbo tomar) (1)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (2)
- ¿A qué hora *empezando* el horario de clase? (Uso incorrecto de la forma no personal del gerundio)(1)

#### 6- **Uso del adverbio junto como adjetivo juntos** (ítem 19)

- Oye, ¿comemos *junto*? (uso del adverbio como adjetivo) (2)
- Ítem 19 (NS/NC) (1)

#### 7- **Uso de los adverbios**

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de sí y también, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (6)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (4)
- En China el autobús es *igual* lento que *a* Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición a en lugar de en.) (1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (1)

- ¡Qué bien te veo! – *A mi también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *Yo tampoco*. (Uso incorrecto la estructura al utilizar el adverbio negativo de adición de un estado por parte del interlocutor, cuando la estructura es afirmativa) (2)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (3) ¿?
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (6)
- Ítem 39 (NS/NC)(1)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *siempre no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (3)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *ya no*. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (2)
- Ítem 40 (NS/NC)(1)

#### 8- Usos del pretérito perfecto simple

- ¿Has vistas a Juan? (error en el participio por analogía y error al suponer la forma de pretérito perfecto simple de 2ª persona del singular –mal escrita y error típico de los nativos y no nativos en nivel umbral-.) (1)
- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero) (4)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (12)
- En el año 2010 *jugando* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso de la forma no personal del gerundio en vez de del verbo conjugado en pretérito perfecto simple) (3)
- En el año 2010 *juego* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (uso del presente irregular en lugar del pretérito perfecto simple por el marcador 2010) (1)

- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener y uso del pretérito perfecto simple) (2)

## 9- Usos del pretérito imperfecto

- Todos los días Juan *duchaba* a la misma hora... (supresión del verbo con sentido reflexivo, y cambio del tiempo presente por el imperfecto, tal vez debido al contagio de los usos de los dos tiempos, parecidos pero totalmente diferentes en cuanto a las situaciones temporales de cada uno de ellos)(1)
- Todos los días Juan *he duchando* a la misma hora... (uso de una especie de pretérito perfecto compuesto donde el participio ha sido sustituido por el gerundio, además del uso incorrecto del verbo reflexivo por carecer de la partícula reflexiva en estos verbos) (1)
- ¿Has *ibas* a Juan? (uso del pretérito imperfecto en lugar de la forma no personal del participio del verbo ver) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (2)
- Creo que se ha *ibado* al cine (Uso del pretérito imperfecto fusionado con un erróneo participio, en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto)(1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (12)
- En el año 2010 *jugando* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso de la forma no personal del gerundio en vez de del verbo conjugado en pretérito perfecto simple) (3)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (sustitución del presente del indicativo irregular por el pretérito imperfecto, cuando tenemos el adverbio “antes” introduciendo la frase) (6)
- Ítem 35 (NS/NC)(1)

## 10- Usos del pretérito perfecto compuesto

- ¿Has *vistes* a Juan? (error en el participio por analogía y error al suponer la forma de pretérito perfecto simple de 2ª persona del singular –mal escrita y error típico de los nativos y no nativos en nivel umbral-.) (1)
- ¿Has *vido* a Juan? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo por analogía) (1)
- ¿Has *vees* a Juan? (error en el participio) (1)
- ¿Has *viento* a Juan? (uso del participio erróneo por analogía con el sustantivo viento) (1)
- ¿Has *veido* a Juan? (uso del participio erróneo por analogía) (1)
- ¿Has *vecho* a Juan? (uso del participio incorrecto tal vez por contagio de otro participio irregular “hecho”) (1)
- ¿Has *eres* a Juan? (error al utilizar el verbo ser como participio además de incorrección en la forma no personal del participio: sido) (1)
- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan*/) (5)
- ¿Has *ver* a Juan? (uso de la forma no personal del infinitivo en lugar de la de participio) (1)
- ¿Has *ibas* a Juan? (uso del pretérito imperfecto en lugar de la forma no personal del participio del verbo ver) (1)
- Creo que se ha *fue* al cine (Uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (3)
- ¿Has *vedo* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- ¿Has *vida* a Juan? (uso erróneo del participio) (1)
- Creo que se ha *ida...* (uso erróneo del participio)(1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (2)
- Creo que se ha *ibado* al cine (Uso del pretérito imperfecto fusionado con un erróneo participio, en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto)(1)
- Creo que se ha *yendo* al cine (Uso del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (2)
- Creo que se ha *iendo* al cine (Uso incorrecto del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (1)
- Creo que se ha *endo* al cine (Uso incorrecto del gerundio irregular como si fuera regular en sustitución del participio) (1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (1)

- Todos los días Juan *ha duchando* a la misma hora... (uso de una especie de pretérito perfecto compuesto donde el participio ha sido sustituido por el gerundio, además del uso incorrecto del verbo reflexivo por carecer de la partícula reflexiva en estos verbos) (1)1
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (5)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina. (buen uso gramatical pero incorrección léxica en costar por bajar) (3)¿?
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (2)

#### 11- Confusión con los verbos Tener y Haber: (un mismo verbo chino /jóu/, sirve para traducir haber y tener)

- En China solo *tiene* metro, en las ciudades pequeñas. (Tener en lugar de haber: esto se debe a la incorrección de adjudicarle a la palabra China una condición de sujeto. El verbo haber, en forma impersonal, solo indica la existencia de algo y no se acompaña de Sujeto. Además se intercambian de manera errónea sus significados primordiales: haber significa existir y tener significa poseer, y no viceversa como ocurre. En este caso, el metro es un “objeto” no identificable por el oyente) (3)

#### 12- Uso de los artículos definido e indefinido

(ítem 3) cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado ( en esta categoría concreta) veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 15, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(1)
- *La metro de estación* (cambio de género por contagio) (2)
- ¡Mira! *Todos* ∅ edificios son antiguos. Son muy bonitos. (Supresión del artículo definido tal vez por ir acompañado del pronombre indefinido todos y suponerle una entidad que no necesita más presencia para determinar que sí misma) (1)
- En China *la autobús* es igual... (confusión del género gramatical: femenino por masculino.) (2)



- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>133</sup>) (5)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (6)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (2)
- Ítem 41 (NS/NC)(1)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo ser por tener deduciendo que el verbo ser se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (2)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (5)
- Ítem 33 (NS/NC)(1)

### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (6)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (17)
- Ítem 44 (NS/NC)(1)

<sup>133</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [água]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no ~~⊗~~ el agua claro, ~~⊗~~ el área extenso, ~~⊗~~ el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

## 15- Oraciones comparativas

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de sí y también, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (4)
- En China el autobús es *igual* lento que *a* Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición *a* en lugar de *en*.) (1)
- En China *la* autobús es *igual* lento que *por* Madrid. (cambio de género de la palabra autobús y confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición al cambiar “en” por “por”).(2)
- En China el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (2)
- En China el autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- En China *la* autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (error en el género de la palabra autobús, supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- En China *los* autobús es menos lento que  $\emptyset$  Madrid (error en el número de la palabra autobús-debido a ser un sustantivo acabado en –s- y supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo *ser* por *estar*, omitiendo el uso de *ser* como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo *ser* también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo *estar* de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (4)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición *con* de compañía en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)

## 16- Usos de preposiciones

- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (2)
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (7)
- *En aquí* te *encontrar* muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición + el adverbio *aquí* y uso del infinitivo en sustitución de la forma conjugada del verbo) (1)
- En China el autobús es *igual* lento que *a* Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición *a* en lugar de *en*.) (1)
- En China el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (2)
- En China el autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- En China *la* autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (error en el género de la palabra autobús, supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- En China *los* autobús es menos lento que  $\emptyset$  Madrid (error en el número de la palabra autobús-debido a ser un sustantivo acabado en *-s* y supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (3)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*) (3)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo *ser* por *estar*, omitiendo el uso de *ser* como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo *ser* también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo *estar* de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (4)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición *con* de compañía en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (17)
- Ítem 44 (NS/NC)(1)

## 17- Errores léxicos

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo *ser* por *tener* deduciendo que el verbo *ser* se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (2)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre *abrir* y *cerrar*, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (5)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abierta* (confusión léxica entre *abrir* y *cerrar*) (4)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y además la construcción con el adverbio *igual*, sería *igual de*.) (4)
- En China el autobús es *igual* lento que *a* Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error en la preposición *a* en lugar de *en*.) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo *costar* –dinero- y el verbo *bajar* –precio-) (3)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: *tener frío* por *tener calor*) (5)
- Ítem 33 (NS/NC)(1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre *encontrarse* como verbo reflexivo de estado y *estar* + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre *encontrarse* como verbo reflexivo de estado y *estar* + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona) (6)
- Hoy no *me encuentra* muy bien. Me duele la cabeza (error en la flexión gramatical del verbo) (3) ¿?

## 18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos

- ¡Mira! *Todos* ∅ edificios son antiguos. Son muy bonitos. (Supresión del artículo definido tal vez por ir acompañado del pronombre indefinido todos y suponerle una entidad que no necesita más presencia para determinar que sí misma) (1)
- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el pronombre toda singular, por su forma plural todas) (1)
- En España casi *todos* las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el género masculino del pronombre indefinido y en el número del sustantivo puerta) (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? ((omisión del pronombre y morfema reflexivo de 3ª persona). (12)
- Todos los días Juan *el ducha* (1)/*ducha* (3) a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (4)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)
- Todos los días Juan *le ducharse* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha, y a la vez no flexión del infinitivo) (1)
- Todos los días Juan *duchaba* a la misma hora... (supresión del verbo con sentido reflexivo, y cambio del tiempo presente por el imperfecto, tal vez debido al contagio de los usos de los dos tiempos, parecidos pero totalmente diferentes en cuanto a las situaciones temporales de cada uno de ellos)(1)
- En general, a los padres *le gusta ver a tus hijos* siempre, ¿no crees? (error en el número de la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) y doble error al elegir los padres de una segunda persona del singular, cuando nos referimos a “los padres en general”, por tanto a una tercera persona del plural) (1)
- En general, a los padres *los gusta ver a sus hijos* siempre, ¿no crees? (error al confundir la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) por la misma pero del complemento directo (los)) (3)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (3)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la conjugación del verbo en la segunda persona del singular) (1)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del participio) (2)

- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del gerundio) (1)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección y además error al conjugar el verbo irregular almorzar )(2)
- ¿Marcos Martín? –*Me*. (Uso de la partícula de pronombre personal con entidad de identificación, como si fuera un sustituto del verbo ser. Esto se puede deber al contagio lingüístico con el inglés) (1)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (2)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (3)
- La casa es *su*, es decir, de él. (error al escoger la partícula pronominal del pronombre posesivo en vez de su forma completa) (1)
- La casa es *tuya*, es decir, de él. (confusión en el uso del pronombre posesivo singular de 3ª persona por el de segunda singular.) (2)
- Ítem 42 (NS/NC)(1)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (17)
- Ítem 44 (NS/NC)(1)
- ¿A qué hora *nos empezamos* el horario de clases? (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y suponía una incorrección) (1)

#### 19- Usos de ser, estar y haber

- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que ∅ China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al

uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (2)
- En España las cenas son más tarde que *con* China. (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- ¿Sabes dónde es Asturias? –Es en el norte de España (uso del verbo *ser* para localizaciones geográficas o en el espacio) (2)
- ¿Marcos Martín? –Yo soy. (error al colocar delante el pronombre personal de 1ª persona singular antes del verbo *ser* para identificar o identificarse en el contexto de este tipo de preguntas) (5)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “*estarse*” con “*encontrarse*”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “*estarse*” con “*encontrarse*”. Además error en la flexión del verbo) (6)

## 20- Imperativos

- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (4)
- Oye, ¿comemos *junto*? –Vale, *espere* un momento. (uso del adverbio *junto* como adjetivo y uso del imperativo de la persona *usted* cuando “comemos” implica a la persona *nosotros*, y por tanto no es adecuado el imperativo en esta forma) (2)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona *usted* en singular es erróneo ya que la opción *d) llame/ robando*, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de *usted* tanto para *tú* como para *usted*) (2)
- Por favor *llaman* a la policía, que me han robado el móvil. (sustitución del imperativo por un verbo conjugado en presente) (3)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más altos. Ejemplo: *¡Andando!* (=¡Que andes!)) (4)

## 21- Número

- En España casi todas las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el sustantivo puerta singular, por su forma plural puertas) (5)
- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el pronombre toda singular, por su forma plural todas) (1)
- En España casi *todos* las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el género masculino del pronombre indefinido y en el número del sustantivo puerta) (1)
- Oye, ¿comemos *junto*? (uso del adverbio como adjetivo y además número incorrecto singular en la suposición de junto como adjetivo singular de juntos) (2)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre abrir y cerrar, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (5)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sientan* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta, además de uso del plural en el verbo sentarse presuponiendo que el sustantivo gente es plural). (1)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de *voy* a clase. ( error en el número con el verbo ser y flexión del infinitivo) (1)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de ir a clase. (uso incorrecto del número plural con el término singular hora) (2)
- En general, a los padres *le* gusta ver a *tus* hijos siempre, ¿no crees? (error en el número de la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) y doble error al elegir los padres de una segunda persona del singular, cuando nos referimos a “los padres en general”, por tanto a una tercera persona del plural) (1)



## 22- Género

- En España casi *todos* las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el género masculino del pronombre indefinido y en el número del sustantivo puerta) (1)
- En China *la autobús* es ... (cambio de género masculino por femenino) (3)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>134</sup>) (5)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (6)
- Ítem 18 (NS/NC) (1)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (3)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (2)

## 23- Uso del topónimo China (ítems 17(->20/0) 43 (->17/3)) 37 aciertos/ 3 errores

- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)
- Ítem 43 (NS/NC)(1)

---

<sup>134</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

## ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LA CLASE 5 (18 ALUMNOS) PRE TEST

### 1- Orden (ítem 3): No hay errores

**2- Verbos reflexivos:** surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (6)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (4)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (4)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)

### 3- Verbos irregulares y usos del presente

- Todos los días *almorzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (flexión errónea, un error cada vez: en el primer error, contagio con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco ). (1)
- Todos los días *almuerzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (flexión errónea, un error cada vez: en el primer error, contagio con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco ). (2)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (2)
- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan*/) (1)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (2)

- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *lleva* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lleva* en vez su forma verbal) (3)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (3)
- Ítem 36 (NS/NC)(1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (4)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (7)
- ¿A qué hora *empiezas* el horario de clases?(por analogía con el tipo de verbos que cambian en presente, en algunas personas, la –e por –ie) (3)

#### 4- Uso de la perífrasis

- El autobús puede *llevar* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) (1 )
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (6)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (4)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tengo* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) ( 1)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1 )

#### 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio

- *Después de como* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (2)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierto* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(8)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)

- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (2)
- En el año 2010 *jugando* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Uso de la forma no personal del gerundio en vez de del verbo conjugado en pretérito) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer* hoy? Creo que hoy *lluvia*. (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal)(3)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (3)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más latos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (1)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)

#### 6- **Uso del adverbio junto como adjetivo juntos** (ítem 19)

- Oye, ¿comemos *junto*?- Vale, espera un momento. (uso del adverbio como adjetivo) (2)

#### 7- **Uso de los adverbios**

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (11)

- ¡Qué bien te veo! – *A mí tampoco*. (doble error por el uso incorrecto del adverbio como respuesta negativa y por la elección de “tampoco” negativo a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (4) ¿?
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)
- ¿Has visto la obra de teatro? -No, *ya* no. (confusión de adverbios, siempre/ ya por todavía) (1)

#### 8- Usos del pretérito perfecto simple

- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero) (2)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (7)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)

#### 9- Usos del pretérito imperfecto

- Ítem 31- (...) y cuando llegaba al trabajo, toma un café solo o con leche. (uso del pretérito imperfecto tal vez por contagio con el presente de indicativo y sus usos) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple .) (7)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)

- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (sustitución del presente del indicativo irregular por el pretérito imperfecto, cuando tenemos el adverbio “antes” introduciendo la frase) (7)

#### 10- Usos del pretérito perfecto

- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)
- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina. (buen uso gramatical pero incorrección léxica en costar por bajar) (1)¿?
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)

#### 11- Confusión con los verbos Tener y Haber: (un mismo verbo chino /jáu/, sirve para traducir haber y tener)

- En China solo *tiene* metro, en las ciudades pequeñas. (Tener en lugar de haber: esto se debe a la incorrección de adjudicarle a la palabra China una condición de sujeto. El verbo haber, en forma impersonal, solo indica la existencia de algo y no se acompaña de Sujeto. Además se intercambian de manera errónea sus significados primordiales: haber significa existir y tener significa poseer, y no viceversa como ocurre. En este caso, el metro es un “objeto” no identificable por el oyente) (2)

#### 12- Uso de los artículos definido e indefinido

(ítem 3) cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado ( en esta categoría concreta) veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 15, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- En China *ø autobús* es más lento que en Madrid. (supresión del artículo definido cuando es totalmente necesario por el conocimiento general del concepto autobús en la sociedad) (1)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>135</sup>) (2)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (1)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (3)

### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (3)
- Me gusta el ping pong ¿*Y tú?* (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (8)

### 15- Oraciones comparativas

- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- En China el autobús es menos lento que *ø* Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que *ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo

<sup>135</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilado (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (1)

#### 16- Usos de preposiciones

- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (1)
- En China el autobús es menos lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- En China el autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (11)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí tampoco*. (doble error por el uso incorrecto del adverbio como respuesta negativa y por la elección de “tampoco” negativo a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*) (2)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugar* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo *ser* por *estar*, omitiendo el uso de *ser* como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo *ser* también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo *estar* de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (1)
- Me gusta el ping pong *¿Y tú?* (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (8)

#### 17- Errores léxicos

- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abierta* (confusión léxica entre abrir y cerrar) (8)



- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y además la construcción con el adverbio igual, sería igual de.) (1)
- En China el autobús es más menos lento que ∅ Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo costar –dinero- y el verbo bajar –precio-) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (3)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (7)
- Hoy no *me encuentra* muy bien. Me duele la cabeza (error en la flexión gramatical del verbo) (4) ¿?

#### 18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? ((omisión del pronombre y morfema reflexivo de 3ª persona). (6)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (11)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí tampoco*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) , y además elección errónea del adverbio negativo por el positivo)(1)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (1)
- La casa es *tuya*, es decir, de él. (confusión en el uso del pronombre posesivo singular de 3ª persona por el de segunda singular.) (3)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (8)

**19- Usos de ser, estar y haber** (ítems 1 (->18/0), 2 (->18/0), 20 (->18/0), 30 (->17/1), 32 (->18/0), 38 (->13/5) 39 (->11/7)) **aciertos 113 / 15 errores**

- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (1)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)
- ¿Marcos Martín? –Yo soy. (error al colocar delante el pronombre personal de 1ª persona singular antes del verbo ser para identificar o identificarse en el contexto de este tipo de preguntas) (4)
- Ítem 38 (NS/NC)(1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)

**20- Imperativos**

- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (7)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más altos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (1)
- Por favor *llaman* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo. (uso erróneo del presente de indicativo en la 3ª persona del plural en lugar del imperativo)(1)

**21- Número**

- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de ir a clase. (Equívoco en el plural de ser con la palabra hora) (1)
- En China *los autobús* es menos lento que en Madrid. (error al usar el número de autobús, sucede por terminar el sustantivo en –s) (1)

- En España casi todas las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el sustantivo puerta singular, por su forma plural puertas) (1)
- Oye, ¿comemos *junto*? -Vale, espera un momento.(uso del adverbio como adjetivo y además número incorrecto singular en la suposición de junto como adjetivo singular de juntos) (2)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (1)

## 22- Género

- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>136</sup>) (2)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (1)

## 23- Uso del topónimo China

- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)

<sup>136</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no  $\otimes$  el agua claro,  $\otimes$  el área extenso,  $\otimes$  el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

## ERRORES DEL GC- POSTEST

**ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LOS GRUPOS DE CONTROL UNIDOS (25 ALUMNOS)** POS TEST (Leyenda: en verde están los ítems con pocos errores, en amarillo los ítems con errores que casi llegan o que llegan a la mitad de errores en referencia a los aciertos y en rojo aquellos ítems que tienen mayoría de errores sobre los aciertos).

### 1- Orden (ítem 3):

- La estación de Ciudad Universitaria (en lugar de La estación de metro de Ciudad Universitaria) ( 1)
- *Estación* (supresión de los demás elementos de la oración y uso del término que más peso de significado tiene en la oración) (2)
- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(1)

**2- Verbos reflexivos:** surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (8)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (3)
- Todos los días Juan *ducha* a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (2)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (5)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (4)

Los aciertos en esta categoría ascienden a 44 / los errores son 31 (en los ítems 11(->14/11), 31 (-> 21/4) - sólo el primer ítem de los 4 huecos existentes- y 39 ( 9/16)

### 3- Verbos irregulares y usos del presente

- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (flexión errónea, un error cada vez: en el primer error, contagio con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco ). (2)
- Todos los días *almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00 (flexión errónea, un error cada vez: en el primer error, contagio con los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco ). (2)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (5)
- Todos los días *almorzó* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”, además de la confusión temporal con el pretérito perfecto compuesto simple y con la persona gramatical él por yo) (1)
- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan*/) (1)
- ¿Has *vido* a Juan? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo por analogía) (6)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Ítem 16: NS/NC (segundo hueco sin respuesta) (1)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (8)
- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *llevia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *llevia* en vez su forma verbal) (4)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy *llueve* (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (2)
- Raúl y yo *vuelven* a la cafetería (error al escoger la persona gramatical ellos, en lugar de nosotros) (2)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (5)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (1)

- Yo *haga* los ejercicios cada día (Yo haga cuarenta flexiones cada día: confusión al usar la forma morfológica del presente de subjuntivo en lugar del indicativo) (2)
- Yo *hace* los ejercicios cada día (error al usar la 3ª persona singular del verbo hacer que también revela la ausencia u olvido del conocimiento de esta irregularidad, lo que le hace al alumno usar la forma –sin irregularidad- que más conveniente cree). (1)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (1)
- ¿A qué hora *empezemos...* (error al utilizar la morfología –mal escrita- del presente de subjuntivo)(1)

#### 4- Uso de la perífrasis

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo por favor. (error en la colocación léxica al suponer el verbo ser con el sustantivo hambre) (1)
- El autobús puede *lleva* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) (5)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (8)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (3)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: participio en vez de infinitivo) (2)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la flexión al conjugar la perífrasis) (2) (en la prueba posttest el ejemplo es igual pero con “Te gustaría...”

#### 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio

- *Después de como* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (3)
- Ítem, 13 (NS/NC) (1)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierta* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(3)
- ¿Has *vido* a Juan? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo por analogía) (6)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Ítem 16: NS/NC (segundo hueco sin respuesta) (1)
- ¿Qué hora es? *Creo que es hora de voy* a clase. (flexión del infinitivo) (3)

- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (8)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado. Además error en la selección de la forma verbal) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer* hoy? Creo que hoy *lluvia*. (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal)(4)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión y ¿posible contagio sonoro de la forma del pretérito perfecto compuesto ha hecho?) (2)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (1)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más latos. Ejemplo: ¡*Andando!* (=¡Que andes!)) (1)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)

#### 6- **Uso del adverbio junto como adjetivo juntos** (ítem 19)

- Oye, ¿comemos *junto*?- Vale, espera un momento. (uso del adverbio como adjetivo) (2)

#### 7- **Uso de los adverbios**

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de sí y también, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- ¿Cómo es en China? En China es *tampoco*. (error al confundir el adverbio igual por tampoco, tal vez porque el alumno considera que el trabajo de abogado en China es diferente al de abogado en España y solo veía como posibilidad errónea para expresarlo dicho adverbio) (1)

- ¿Cómo es en China? En China es *sí*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de *sí* y *también*, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (5)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que  $\emptyset$  Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error al suprimir la preposición de localización.) (1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo *ser* como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio *tarde*. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo *llegar a ser*?) (4)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (15)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo *encontrarse* y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (5)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “*estarse*” con “*encontrarse*”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “*estarse*” con “*encontrarse*”. Además error en la flexión del verbo) (4)

## 8- Usos del pretérito perfecto simple

- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (11)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)



- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)

#### 9- Usos del pretérito imperfecto

- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) ( 11)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (4)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (2)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (sustitución del presente del indicativo irregular por el pretérito imperfecto, cuando tenemos el adverbio “antes” introduciendo la frase) (1)

#### 10- Usos del pretérito perfecto

- ¿Has *ves* a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /*habesajuan*/) (1)
- ¿Has *vido* a Juan? *Creo que se ha ido...* (uso del participio erróneo por analogía) (6)
- Creo que se ha *va* al cine (uso del presente irregular por el participio correspondiente) (1)
- Ítem 16: NS/NC (segundo hueco sin respuesta) (1)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina. (buen uso gramatical pero incorrección léxica en costar por bajar) (2)¿?
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (3)

### 11- Confusión con los verbos Tener y Haber

- En China solo *tiene* metro, en las ciudades pequeñas. (Tener en lugar de haber: esto se debe a la incorrección de adjudicarle a la palabra China una condición de sujeto. El verbo haber, en forma impersonal, solo indica la existencia de algo y no se acompaña de Sujeto. Además se intercambian de manera errónea sus significados primordiales: haber significa existir y tener significa poseer, y no viceversa como ocurre. En este caso, el metro es un “objeto” no identificable por el oyente) (6)
- En China solo *están* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Es curioso cómo se llega al error al cambiar ligeramente el ítem: En algunos países asiáticos solo... -cuando el sujeto es plural en lugar de singular ocurre este error: el objeto indeterminado tres comidas se convierte en determinado a través del uso de estar). (1)
- En China *solo* son tres comidas: desayuno, comida y cena (en la prueba post: en algunos países asiáticos solo *son*... error en el uso del verbo ser con un valor determinado para el objeto tres comidas- indeterminado) (2)

### 12- Uso de los artículos definido e indefinido

- *Estación* (supresión de los demás elementos de la oración y uso del término que más peso de significado tiene en la oración) (2)
- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(1)
- ¡Mira! *Todos* ∅ edificios son antiguos. Son muy bonitos. (Supresión del artículo definido tal vez por ir acompañado del pronombre indefinido todos y suponerle una entidad que no necesita más presencia para determinar que sí misma) (1)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>137</sup>) (7)
- ∅ agua en Madrid es más *caro* que en China. (ausencia del artículo definido confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>138</sup>) (1)

---

<sup>137</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

<sup>138</sup> Igual a la cita anterior.

- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (2)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (3)
- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo por favor. (error en la colocación léxica al suponer el verbo ser con el sustantivo hambre) (1)

### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (5)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (18)

### 15- Oraciones comparativas

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de sí y también, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- ¿Cómo es en China? En China es *tampoco*. (error al confundir el adverbio igual por tampoco, tal vez porque el alumno considera que el trabajo de abogado en China es diferente al de abogado en España y solo veía como posibilidad errónea para expresarlo dicho adverbio) (1)
- ¿Cómo es en China? En China es *sí*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de sí y también, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que  $\emptyset$  Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error al suprimir la preposición de localización.)(1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al

uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (4)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición *a* de compañía en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)

## 16- Usos de preposiciones

- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (2)
- En China el autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (4)
- En China el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión de la preposición necesaria en la construcción comparativa por referirse a una localización geográfica y no de una dirección. Además se presenta a Madrid como un concepto con entidad de persona o de ser vivo) (1)
- En China el autobús es *mejor* lento que  $\emptyset$  Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y error al suprimir la preposición de localización.) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (15)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*) (8)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*. Uso del infinitivo en lugar del presente conjugado. Además error en la selección de la forma verbal) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo *ser* por *estar*, omitiendo el uso de *ser* como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo *ser* también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo *estar* de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (4)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición *a* de compañía en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (18)

### 17- Errores léxicos

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo por favor. (error en la colocación léxica al suponer el verbo *ser* con el sustantivo *hambre*) (1)
- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abierta* (confusión léxica entre *abrir* y *cerrar*) (3)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y además la construcción con el adverbio *igual*, sería *igual de*.) (1)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo *costar* –dinero- y el verbo *bajar* –precio-) (2)
- Voy a abrir porque tengo hambre (error sin correspondencia léxica alguna entre los elementos que componen la frase) (3)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre *encontrarse* como verbo reflexivo de estado y *estar* + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “*estarse*” con “*encontrarse*”. Además error en la flexión del verbo) (4)
- Hoy no *me encuentra* muy bien. Me duele la cabeza (error en la flexión gramatical del verbo) (5)

### 18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos

- ¡Mira! Todos *algunos* edificios son antiguos. Son muy antiguas. (Error al encadenar dos pronombres indefinidos juntos) (1)
- ¡Mira! *Todos*  $\emptyset$  edificios son antiguos. Son muy bonitos. (Supresión del artículo definido tal vez por ir acompañado del pronombre indefinido *todos* y suponerle una entidad que no necesita más presencia para determinar que sí misma) (1)
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: participio en vez de infinitivo) (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? ((omisión del pronombre y morfema reflexivo de 3ª persona). (8)
- En general, a los padres *los* gusta ver a sus hijos siempre, ¿no crees? (error al confundir la forma de complemento indirecto del pronombre personal (*les*) por la misma pero del complemento directo (*los*)) (2)

- En general, a los padres *le* gusta ver a *tus* hijos siempre ¿no crees? (confusión total en el uso de los pronombres, en primer lugar *le* - en singular- y *tus*, como refiriéndose a los hijos de un hipotético tú) (2)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (15)
- *Ha duchando* (Supresión del verbo con sentido reflexivo convirtiendo el verbo en meramente transitivo y confusión temporal al usar el pretérito perfecto compuesto en vez del presente: “Se ducha”. Además el participio aquí se ha convertido en la forma de gerundio del verbo) (1)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (en el post- test “La mochila es...”equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (12)
- La casa es *tuya*, es decir, de él. (confusión en el uso del pronombre posesivo singular de 3ª persona por el de segunda singular.) (1)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (3)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (18)

#### 19- Usos de ser, estar y haber

- ¿Tienes hora? –Sí, *está* las once y media. (error al confundir estar con ser, además de error en el número al suponer que horas es singular) (1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (4)
- En China solo *están* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Es curioso cómo se llega al error al cambiar ligeramente el ítem: En algunos países asiáticos solo... -cuando el sujeto es plural en lugar de singular ocurre este error: el objeto indeterminado tres comidas se convierte en determinado a través del uso de estar). (1)
- En China *solo* son tres comidas: desayuno, comida y cena (en la prueba post: en algunos países asiáticos solo *son*... error en el uso del verbo ser con un valor determinado para el objeto tres comidas- indeterminado) (2)
- En España las cenas *está* más tarde que ∅ China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al

uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

- En España las cenas son más tarde que *a* China (confusión en la preposición *a* de dirección en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (4)
- En España las cenas son más tarde que *con* China (confusión en la preposición *a* de compañía en vez de *en* de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- ¿Sabes dónde *es* Asturias? –*Es* en el norte de España (uso del verbo *ser* para localizaciones geográficas o en el espacio) (1)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo *ser* en vez del verbo *ir* que puede ser debido a suponer el verbo *ser* con la entidad significativa de espacio del verbo *estar*) (2)
- ¿Marcos Martín? –Yo soy. (error al colocar delante el pronombre personal de 1ª persona singular antes del verbo *ser* para identificar o identificarse en el contexto de este tipo de preguntas) (1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “*estarse*” con “*encontrarse*”) (7)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “*estarse*” con “*encontrarse*”. Además error en la flexión del verbo) (4)

## 20- Imperativos aciertos

- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (3)
- Oye, ¿comemos *junto*? –Vale, *espere* un momento. (Cenamos en el caso de la prueba post-test/ uso del adverbio *junto* como adjetivo y uso del imperativo de la persona *usted* cuando “*comemos*” implica a la persona *nosotros*, y por tanto no es adecuado el imperativo en esta forma) (2)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona *usted* en singular es erróneo ya que la opción d) *llame/ robando*, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de *usted* tanto para *tú* como para *usted*) (3)
- Por favor *llamando* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo... (error al intercambiar forma no personal de gerundio por el imperativo. Los alumnos a veces entienden que el gerundio está dotado de una esfera de realización en el momento de los actos, y esto es cierto, pero no tiene sentido de orden hasta llegar a niveles de lengua más altos. Ejemplo: *¡Andando!* (=¡Que andes!)) (1)
- Por favor *llaman* a la policía, que me han robado la cartera ahora mismo. (uso erróneo del presente de indicativo en la 3ª persona del plural en lugar del imperativo)(1)

## 21- Número

- ¿Tienes hora? –Sí, *está* las once y media. (error al confundir estar con ser, además de error en el número al suponer que horas es singular) (1)
- Ahora *es* las once y media (en la prueba post- test: ¿*Tienes hora?* Sí, es las once y media. Confusión al confundir el número singular con el plural).(1)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de ir a clase. (Equívoco en el plural de ser con la palabra hora) (1)
- En España casi todas las tiendas abren sus *puerta* hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el sustantivo puerta singular, por su forma plural puertas) (2)
- Oye, ¿comemos *junto*? -Vale, espera un momento.(uso del adverbio como adjetivo y además número incorrecto singular en la suposición de junto como adjetivo singular de juntos) (2)
- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el pronombre todas plural, por su forma singular toda) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (4)

## 22- Género

- ¡Mira! Todos *algunos* edificios son antiguos. Son muy antiguas. (Error al encadenar dos pronombres indefinidos juntos y error de género edificios en la segunda oración) (1)
- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>139</sup>) (7)

---

<sup>139</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [água]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha.



- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (1)
- ∅ agua en Madrid es más *caro* que en China. (ausencia del artículo definido confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>140</sup>) (1)
- En la oficina de la jefa hay *una* ordenador nuevo. (cambio de género en el pronombre indefinido) (3)

### 23- **Uso del topónimo China**

- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (2)

## ERRORES DEL GE- POSTEST

**ERRORES PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES (25 ALUMNOS) POS TEST** (**Leyenda:** en **verde** están los ítems con pocos errores, en **amarillo** los ítems con errores que casi llegan o que llegan a la mitad de errores en referencia a los aciertos y en **rojo** aquellos ítems que tienen mayoría de errores sobre los aciertos).

### 1- **Orden** (ítem 3)

- *Metro de la estación* (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(1)
- *Estación* (supresión de los demás elementos de la oración y uso del término que más peso de significado tiene en la oración) (1)

---

*Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado).* Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

<sup>140</sup> Igual a la cita anterior.

Este error nos indica que el uso del artículo + la preposición de en estructuras o grupos sintácticos que indican una relación de posesión o pertenencia, dan problemas a los alumnos chinos. Hay que recordar que la lengua china carece de artículo tanto definido como indefinido. La estructura básica del español es Sujeto/Verbo/Objeto (SVO), sin embargo en el chino es Tema/Rema (TR): por ejemplo en chino el adverbio casi siempre suele ir delante del verbo y los adjetivos también preceden al sustantivo al que acompañan.

**2- Verbos reflexivos:** surgen muchos problemas en las construcciones verbales cuyo sujeto realiza una acción que recae en él mismo, es decir, sujeto y complemento (directo o indirecto) coinciden refiriéndose a la misma persona. Veamos los ejemplos que se repiten en varias estructuras:

- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (11)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (2)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y supresión de la letra r tal vez por analogía con otros verbos en el mismo caso como cocer) (1)
- Todos los días Juan *ducha* a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (2)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (6)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (8)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1)

### **3- Verbos irregulares y usos del presente**

- Todos los días *almuerzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco.) (1)
- Todos los días *almazco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en -ecer, -ocer, -ucir: -zco.) (2)

- Todos los días *almorzco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en –ecer, –ocer, –ucir: -zco.) (1)
- Todos los días *almorco* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en –ecer, –ocer, –ucir: -zco.) (1)
- Todos los días *almorzado* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (Error por no realizar la flexión del verbo e introducir el participio del verbo) (1)
- Todos los días *almorzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (por analogía de los verbos regulares en presente, en vez de “almuerzo”) (3)
- Todos los días *almuezo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (supresión de la letra r tal vez por analogía con otros verbos en el mismo caso como cocer) (1)
- Todos los días *me almuezo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y supresión de la letra r tal vez por analogía con otros verbos en el mismo caso como cocer) (1)
- ¿Has ves a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /habesajuan/) (1)
- ¿Has veyendo a Juan? (uso erróneo de un supuesto gerundio regular del verbo ver en lugar del participio irregular) (1)
- ¿Has vido a Juan? (uso erróneo del participio correspondiente)(1)
- ¿Has visdo a Juan? (uso erróneo del participio correspondiente)(1)
- Creo que se ha *vaya* al cine (uso del presente del subjuntivo irregular por el participio correspondiente) (2)
- Creo que se ha *fue* al cine (uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio) (1)
- Creo que se ha *sido* (uso del participio del verbo *ser* en lugar del verbo *ir*) (1)
- Creo que se ha *iba* (uso del pretérito imperfecto en lugar del participio) (1)
- 2ª parte del ítem 16 (NS/NC) (1)
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de *voy* a clase. (flexión del infinitivo) (2)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para) (3)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para, además del uso erróneo del gerundio) (1)

- ¿Qué tiempo *hacer*? Creo que hoy *lluvia* (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (2)
- ¿Qué tiempo *hacen*? Creo que hoy *lluvia* (uso de la persona errónea de número, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (1)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (4)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (2)
- Yo *hace* los ejercicios cada día. (error en el uso de la persona gramatical de la 3ª persona del singular cuando estaba marcado el pronombre de la 1ª persona, yo) (4)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (Uso del presente por analogía con el pretérito imperfecto al referirse a la descripción de una situación regular. Sin embargo, esta situación se da en el pasado al usar el adverbio *Antes* al principio de la frase) (3)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (6)
- ¿A qué hora *empiezamos* el horario de clases?(por analogía con el tipo de verbos que cambian en presente, en algunas personas, la –e por –ie) (1)
- ¿A qué hora *empezco* el horario de clases? (supresión y adición de letras en la flexión por contagio de los verbos irregulares en la 1ª persona del singular terminados en –ecer, -ocer, -ucir: -zco) (1)

#### 4- Uso de la perífrasis

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo por favor. (error en la colocación léxica al suponer el verbo ser con el sustantivo hambre) (1)
- El autobús puede *lleva* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva). (11)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sienta* en el suelo? (confusión del verbo pronominal o reflexivo “sentarse” por “sentar”, transitivo pero carente de relación reflexiva, y flexión del infinitivo cuando era innecesaria e incorrecta). (2)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (flexión del infinitivo) (1) (en la prueba del post- test “¿Te gustaría *hablarme* un poco más sobre esto?” )
- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: participio en vez de infinitivo) (3)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (cambio de la forma no personal: gerundio en vez de infinitivo) ( 1)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tengo* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (2 )

- ¿Piensas tener hijos? - Sí, creo que *he tenido* dos o tres (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener) (1)

#### 5- Usos de las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio.

- *Después de como* , tengo un poco de sed. ¿Hay agua en la nevera? (flexión del infinitivo) (2)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierto* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(3)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abiertas* (Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado e incorrección al usar el número del plural con el sustantivo puerta)(2)
- Todos los días *yo almorzado* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (Error por no realizar la flexión del verbo e introducir el participio del verbo) (1)
- ¿*Has ves a Juan?* (uso del presente irregular por el participio correspondiente: */habesajuan/*) (1)
- ¿*Has veyendo a Juan?* (uso erróneo de un supuesto gerundio regular del verbo *ver* en lugar del participio irregular) (1)
- ¿*Has vido a Juan?* (uso erróneo del participio correspondiente)(1)
- ¿*Has visdo a Juan?* (uso erróneo del participio correspondiente)(1)
- Creo que se ha *vaya* al cine (uso del presente del subjuntivo irregular por el participio correspondiente) (2)
- Creo que se ha *fue* al cine (uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio) (1)
- Creo que se ha *sido* (uso del participio del verbo *ser* en lugar del verbo *ir*) (1)
- Creo que se ha *iba* (uso del pretérito imperfecto en lugar del participio) (1)
- 2ª parte del ítem 16 (NS/NC) (1)
- ¿Qué hora es? Creo que es hora de *voy* a clase. (flexión del infinitivo) (2)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para + infinitivo) (3)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Jugando* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: para, además del uso erróneo del gerundio) (1)
- ¿Qué tiempo *hacer* hoy? Creo que hoy *lluvia*. (uso de la forma no personal infinitivo del verbo con ausencia de flexión, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal)(2)
- ¿Qué tiempo *hecho*? Creo que hoy llueve (uso de la forma no personal del participio verbal con ausencia de flexión) (4)

- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (7)
- Yo *haciendo* los ejercicios cada día. (en vez de uso de “Hago”, gerundio como presente irregular) (2)

#### 6- **Uso del adverbio junto como adjetivo juntos** (ítem 19)

- Oye, ¿comemos *junto*? –Vale, espera un momento (uso del adverbio como adjetivo) (2)

#### 7- **Uso de los adverbios**

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de sí y también, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- ¿Cómo es en China? En China es *tampoco*. (error al confundir el adverbio igual por tampoco, tal vez porque el alumno considera que el trabajo de abogado en China es diferente al de abogado en España y solo veía como posibilidad errónea para expresarlo dicho adverbio) (1)
- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (4)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (2)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (4)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (15)
- Hoy no *me encuentra* muy bien (confusión en la morfología -“Me encuentro”- del verbo reflexivo encontrarse y en la flexión morfológica de este verbo irregular en presente) (6)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (8)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1)

#### 8- Usos del pretérito perfecto simple

- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy he llegado tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero) (4)
- Ayer me duermo bastante tarde y por eso hoy *has llegado* tan tarde a clase. (Uso del presente con la marca temporal fija para los pretéritos indefinido e imperfecto, en este caso para el primero y además cambio de sujeto en la segunda oración) (2)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (11)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (10)
- ¿Piensas tener hijos? -Sí, creo que *tuve* dos o tres. (error al no utilizar el futuro perifrástico: creo que voy a tener y uso del pretérito perfecto simple) (1)

#### 9- Usos del pretérito imperfecto

- Creo que se ha *iba* al cine (Uso del pretérito imperfecto en lugar del participio del pretérito perfecto compuesto) (1)
- En el año 2010 *jugaba* al fútbol en la escuela de mi instituto... ¡Era el mejor! (Confusión del contraste entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto: el alumno confunde un hecho terminado en el tiempo –que en el año 2010 jugó al fútbol- con la descripción de una cualidad o situación regular del pasado –que era el mejor-. Además, el marcador temporal de la fecha (2010) hace necesaria la forma del pretérito perfecto simple.) (11)
- Antes Benito y yo *fuimos* todos los días a la piscina (Uso del pretérito perfecto simple dando por cerrado un hecho en el pasado, cuando el uso correcto es el pretérito imperfecto por referirse a la descripción de una situación regular del pasado) (10)
- Antes Benito y yo *vamos* todos los días a la piscina (sustitución del presente del indicativo irregular por el pretérito imperfecto, cuando tenemos el adverbio “antes” introduciendo la frase) (3)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (1)

#### 10- Usos del pretérito perfecto compuesto

- ¿ *Has* ves a Juan? (uso del presente irregular por el participio correspondiente: /habesajuan/) (1)

- ¿Has veyendo a Juan? (uso erróneo de un supuesto gerundio regular del verbo ver en lugar del participio irregular) (1)
- ¿Has vido a Juan? (uso erróneo del participio correspondiente)(1)
- ¿Has visdo a Juan? (uso erróneo del participio correspondiente)(1)
- Creo que se ha vaya al cine (uso del presente del subjuntivo irregular por el participio correspondiente) (2)
- Creo que se ha fue al cine (uso del pretérito perfecto simple en lugar del participio) (1)
- Creo que se ha sido (uso del participio del verbo ser en lugar del verbo ir) (1)
- Creo que se ha iba (uso del pretérito imperfecto en lugar del participio) (1)
- 2ª parte del ítem 16 (NS/NC) (1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (4)¿?
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina. (buen uso gramatical pero incorrección léxica en costar por bajar) (3)¿?
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (7)

**11- Confusión con los verbos Tener y Haber: (un mismo verbo chino /jóu/, sirve para traducir haber y tener)**

- En China solo *tiene* metro, en las ciudades pequeñas. (Tener en lugar de haber: esto se debe a la incorrección de adjudicarle a la palabra China una condición de sujeto. El verbo haber, en forma impersonal, solo indica la existencia de algo y no se acompaña de Sujeto. Además se intercambian de manera errónea sus significados primordiales: haber significa existir y tener significa poseer, y no viceversa como ocurre. En este caso, el metro es un “objeto” no identificable por el oyente) (8)
- En China solo *están* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Es curioso cómo se llega al error al cambiar ligeramente el ítem: En algunos países asiáticos solo... -cuando el sujeto es plural en lugar de singular ocurre este error: el objeto indeterminado tres comidas se convierte en determinado a través del uso de estar). (1)
- En China *solo* son tres comidas: desayuno, comida y cena (en la prueba post: en algunos países asiáticos solo *son*... error en el uso del verbo ser con un valor determinado para el objeto tres comidas- indeterminado) (1)



## 12- Uso de los artículos definido e indefinido

(ítem 3) cuando se trata de ordenar un grupo sintáctico de posesión formado por la frase: La estación de metro (presentado en la prueba Pre-Test como metro/de / estación/ la, para ordenarla en la frase: “\_\_\_\_\_ de Sol es muy grande”.) los errores son frecuentes. Hemos localizado ( en esta categoría concreta) veces el error. Teniendo en cuenta que el alumnado que hizo la prueba ascendía a 15, nos parece un error reseñable. Ahora, transcribimos los errores:

- *Metro de la estación (ausencia del artículo en la palabra “metro” y por consecuencia se establece este orden erróneo. Además error en la relación de posesión entre los elementos)(1)*
- *Estación (supresión de los demás elementos de la oración y uso del término que más peso de significado tiene en la oración) (1)*
- *¡Mira! Todos ø edificios son antiguos. Son muy bonitos. (Supresión del artículo definido tal vez por ir acompañado del pronombre indefinido todos y suponerle una entidad que no necesita más presencia para determinar que sí misma) (3)*
- *En China ø autobús es más lento que ø Madrid (supresión del artículo determinado además de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)*
- *En China ø autobús es más lento que en Madrid (supresión del artículo determinado) (1)*
- *El agua en Madrid es más caro que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>141</sup>) (6)*
- *La agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (2)*
- *¿La china es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de La China que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (7)*

---

<sup>141</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo agua es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelfAQdeconsultas.htm#ap10)

### 13- Colocación léxica del verbo tener + sustantivo

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo ser por tener deduciendo que el verbo ser se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (1)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (1)

### 14- Construcciones valorativas de “corte reflexivo”

- Me encantan *mucho* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (4)
- Me encantan *muchísimo* los paisajes de Madrid. (adición de adverbio en la construcción valorativa “Me encanta”). (1)
- Me gusta el ping pong ¿Y tú? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)

### 15- Oraciones comparativas

- ¿Cómo es en China? En China es *también*. (error al confundir adverbios por analogía en el significado de sí y también, y por ello confusión en la construcción comparativa) (1)
- ¿Cómo es en China? En China es *tampoco*. (error al confundir el adverbio igual por tampoco, tal vez porque el alumno considera que el trabajo de abogado en China es diferente al de abogado en España y solo veía como posibilidad errónea para expresarlo dicho adverbio) (1)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más*.) (2)
- En China el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China el autobús es más/ menos lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (3)
- En China  $\emptyset$  autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo ser en la estructura comparativa) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al

uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (3)

#### 16- Usos de preposiciones

- El autobús puede *llevar* a las personas a todas partes (flexión del infinitivo) (2)
- *En allí* Sol te encuentras muchas personas tomando algo por la calle ¿verdad? (unión de la preposición *en* + el adverbio *allí*) (2)
- En China el autobús es más lento que *a* Madrid (confusión en el uso de preposiciones: *a* como dirección en vez de *en* como localizador geográfico o en el espacio) (1)
- En China el autobús es más/ menos lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (3)
- En China  $\emptyset$  autobús es más lento que  $\emptyset$  Madrid (supresión de la preposición de localización, obligatoria en este caso junto al verbo *ser* en la estructura comparativa) (1)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del adverbio como respuesta afirmativa a una hipotética construcción valorativa con corte reflexivo, tipo: *Me gusta esto ¿Y a ti?*) (15)
- ¿Por qué vas a clase hoy? – *Juego* al baloncesto y veo a mis amigos. (Ante la pregunta del motivo, necesitamos la preposición que indica, en este caso, la finalidad: *para*) (3)
- En España las cenas *está* más tarde que  $\emptyset$  China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo *ser* por *estar*, omitiendo el uso de *ser* como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo *ser* también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo *estar* de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (3)
- Me gusta el ping pong *¿Y tú?* (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)

#### 17- Errores léxicos

- Soy un poco de hambre. Vamos a comer algo, por favor. (Confusión del verbo *ser* por *tener* deduciendo que el verbo *ser* se utiliza para expresar estados, y transformándolo, en este caso, en una nueva especie de colocación léxica) (1)
- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abierto* ( Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado)(3)

- Oye, ¿puedes cerrar la puerta? Ya está *abiertas* (Uso incorrecto por el significado en el adjetivo abierto por cerrado e incorrección al usar el número del plural con el sustantivo puerta)(2)
- En China el autobús es *igual* lento que en Madrid. (confusión en la construcción comparativa cuando el adverbio debería ser *más* y además la construcción con el adverbio igual, sería igual de.) (2)
- Hoy los periódicos dicen que ha *costado* la gasolina... ¡Qué bien! (Confusión léxica entre el verbo costar –dinero- y el verbo bajar –precio-) (3)
- Voy a abrir la ventana porque *tengo frío* (error en la selección de la colocación léxica: tener frío por tener calor) (1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado) (8)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza (confusión léxica entre encontrarse como verbo reflexivo de estado y estar + adjetivo/ adverbio, construcción que también indica estado y además error en la flexión gramatical de persona) (1)
- Hoy no *me encuentra* muy bien. Me duele la cabeza (error en la flexión gramatical del verbo) (6) ¿?

#### 18- Pronombres personales, posesivos, indefinidos

- ¡Mira! *Todos* los edificios son antiguos. Son muy bonitos. (Supresión del artículo definido tal vez por ir acompañado del pronombre indefinido todos y suponerle una entidad que no necesita más presencia para determinar que sí misma) (3)
- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el pronombre toda singular, por su forma plural todas) (2)
- Una pregunta: ¿por qué en España a la gente le gusta *sentar* en el suelo? ((omisión del pronombre y morfema reflexivo de 3ª persona). (11)
- Todos los días Juan *ducha* a la misma hora... (confusión con el hipotético verbo duchar transitivo con ducharse transitivo reflexivo) (2)
- Todos los días Juan *le ducha* a la misma hora... (Confusión de pronombre en la flexión, “le ducha” en vez de se ducha) (1)
- En general, a los padres *los* gusta ver a sus hijos siempre, ¿no crees? (error al confundir la forma de complemento indirecto del pronombre personal (les) por la misma pero del complemento directo (los)) (3)
- ¡Qué bien te veo! – *A mí también*. (Uso incorrecto del pronombre personal de 1ª persona como complemento indirecto (pronombre personal + preposición: a mí) cuando en este caso es pronombre personal tiene función y forma de sujeto (yo) (15)
- ¿Puedes *hablas* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la conjugación del verbo en la segunda persona del singular) (1)

- ¿Puedes *hablado* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del participio) (3)
- ¿Puedes *hablando* un poco más sobre esto? (omisión del pronombre de primera persona como marca de complemento indirecto –me, y error en la forma verbal escogida, en este caso la no personal del gerundio) (1)
- Todos los días *me almuerzo* a las 12.00 aunque en España a veces como a las 14.00. (adición del verbo “almorzar”, “convirtiéndolo en un verbo reflexivo cuando no era necesario y supresión de la letra r tal vez por analogía con otros verbos en el mismo caso como cocer) (1)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (5)
- Me gusta el ping pong ¿Y *tú*? (supresión de la preposición *a* para indicar la marca gramatical de complemento indirecto) (14)

#### 19- Usos de ser, estar y haber

- Ahora *está* las once y media (en la prueba post- test: ¿*Tienes hora?* Sí, es las once y media. Confusión al confundir el número singular con el plural y error al confundir ser y estar).(1)
- Ayer me dormí bastante tarde y por eso hoy *he sido* tan tarde a clase. (Uso del verbo ser como una especie de verbo o bien atributivo o bien predicativo teniendo como complemento o bien atributivo o bien predicativo el adverbio tarde. Se entiende que el adverbio es adjetivo. ¿Tal vez confusión con el verbo atributivo llegar a ser?) (4)
- En China solo *están* tres comidas: desayuno, comida y cena. (Es curioso cómo se llega al error al cambiar ligeramente el ítem: En algunos países asiáticos solo... -cuando el sujeto es plural en lugar de singular ocurre este error: el objeto indeterminado tres comidas se convierte en determinado a través del uso de estar). (1)
- En China *solo* son tres comidas: desayuno, comida y cena (en la prueba post: en algunos países asiáticos solo *son*... error en el uso del verbo ser con un valor determinado para el objeto tres comidas- indeterminado) (1)
- En España las cenas *está* más tarde que ∅ China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al

uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (3)

- ¿Sabes dónde es Asturias? –Es en el norte de España (uso del verbo ser para localizaciones geográficas o en el espacio) (1)
- Antes Benito y yo *éramos* todos los días a la piscina (Uso del verbo ser en vez del verbo ir que puede ser debido a suponer el verbo ser con la entidad significativa de espacio del verbo estar) (1)
- Hoy no *me estoy* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”) (8)
- Hoy no *me está* muy bien. Me duele la cabeza. (error de vocabulario al confundir la hipotética construcción “estarse” con “encontrarse”. Además error en la flexión del verbo) (1)

## 20- Imperativos

- Oye, ¿comemos juntos? –Vale, *esperas* un momento. (el imperativo es sustituido por la segunda persona del singular del tiempo presente) (5)
- Por favor *llame* a la policía, que me han *robando* la cartera ahora mismo... (por el contexto, el imperativo de la persona usted en singular es erróneo ya que la opción d)llame/ robando, al incluir un gerundio como segundo término la convierte en incorrecta. También se entiende que el alumno aplica una analogía al imperativo de usted tanto para tú como para usted) (7)
- Por favor *llaman* a la policía, que me han robado el móvil. (sustitución del imperativo por un verbo conjugado en presente) (2)

## 21- Número

- En España casi *toda* las tiendas abren sus puertas hasta las 14.00. Después abren otra vez. (error en el pronombre toda singular, por su forma plural todas) (2)
- ¿Qué tiempo *hacen*? Creo que hoy *lluvia* (error al suponer tiempo como objeto plural, además del uso del sustantivo *lluvia* en vez su forma verbal) (1)
- Oye, ¿comemos *junto*? Vale, espera un momento(uso del adverbio como adjetivo y además número incorrecto singular en la suposición de junto como adjetivo singular de juntos) (2)
- Ahora *está* las once y media (en la prueba post- test: ¿*Tienes hora*? Sí, es las once y media. Confusión al confundir el número singular con el plural y error al confundir ser y estar).(1)

- Oye ¿puedes cerrar la puerta? –Ya está *abiertas* (confusión léxica entre abrir y cerrar, además de inclusión del número plural cuando no era necesario) (2)
- En España las cenas *está* más tarde que *Ø* China (error en la flexión de la 3ª persona del singular en vez de la del plural y cambio del verbo ser por estar, omitiendo el uso de ser como descripción de las características de un objeto –en este caso de las cenas y de su horario en España. Sin embargo el error es muy especial puesto que el verbo ser también lo utilizamos para eventos –toda información que pueda tener fecha y/ u hora- paralelo al uso del verbo estar de localización geográfica o espacial, cosa que además suele provocar muchos errores en niveles más altos. Ejemplo: ¿Dónde es la fiesta?) (3)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de *voy* a clase. ( error en el número con el verbo ser y flexión del infinitivo) (2)
- ¿Qué hora *son*? Creo que es hora de ir a clase. (uso incorrecto del número plural con el término singular hora) (2)

## 22- Género , aciertos 67 / 13 errores

- El agua en Madrid es más *caro* que en China. (confusión de género en el adjetivo cara por caro<sup>142</sup>) (6)
- *La* agua en Madrid es más cara que en China. (confusión en el uso del artículo por olvidar la regla de los sustantivos que comienzan con a tónica cuando van precedidos seguidamente por artículo) (2)
- La casa es *suyo*, es decir, de él. (equivoco en el género del pronombre posesivo, masculino por femenino: en español, los pronombres posesivos no concuerdan con la persona gramatical correspondiente sino con el objeto con el cual se establece la relación de posesión, es decir, con el objeto del que hablamos o el objeto poseído) (5)

## 23- Uso del topónimo China

<sup>142</sup> Incluimos la explicación de la RAE sobre el término agua y otros: “El sustantivo *agua* es de género femenino, pero tiene la particularidad de comenzar por /a/ tónica (la vocal tónica de una palabra es aquella en la que recae el acento de intensidad: [águ<sup>a</sup>]). Por razones de fonética histórica, este tipo de palabras seleccionan en singular la forma el del artículo, en lugar de la forma femenina normal la. Esta regla solo opera cuando el artículo antecede inmediatamente al sustantivo, de ahí que digamos el agua, el área, el hacha; pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra palabra, la regla queda sin efecto, de ahí que digamos la misma agua, la extensa área, la afilada hacha. Puesto que estas palabras son femeninas, los adjetivos deben concordar siempre en femenino: el agua clara, el área extensa, el hacha afilada (y no <sup>⊗</sup> el agua claro, <sup>⊗</sup> el área extenso, <sup>⊗</sup> el hacha afilado). Disponible en:

[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/%28voAnexos%29/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm#ap10)

- ¿*La china* es bonita? – Sí, es un país precioso (confusión del uso toponímico de *La China* que, sin embargo, se aconseja no utilizar por parte de los expertos, es decir, se aconseja omitir siempre el artículo) (7)



## UNIDADES DIDÁCTICAS

### PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO (USOS RELACIONADOS CON EL TEXTO DIALÓGICO)

Denominado por A. Bello como **Antepresente**: es decir, siempre va a ser un tiempo cuya referencia se realiza con respecto a un punto situado en el presente. Las situaciones son evaluadas o medidas desde el momento en que se habla.

#### PRESENTE CONTINUO CON LA DENOMINACIÓN *AHORA EXTENDIDO*:

Te hace falta hacer ejercicio/ Te ha hecho falta hacer ejercicio.

Los adverbios **TODAVÍA** y **AÚN** dan lugar a la interpretación de aspecto continuo con predicados negados, Ej.: ¿Todavía no hemos empezado y ya aparecieron los enemigos?

**INTERPRETACIÓN PERFECTIVA O DE AORISTO**: como en “Ha muerto hace dos meses”. Se usa para acciones o situaciones que siguen **ABIERTAS** para **EL HABLANTE**.

**COMPATIBILIDAD O CONCORDANCIA CON RASGOS DEÍCTICOS** entre el tiempo auxiliar y algunos demostrativos y adjetivos: el término antepresente refleja con exactitud este término. Ejemplos: “En este año hemos avanzado mucho/ En la actual situación, tenemos que bajarnos el sueldo”.

**INTERPRETACIÓN PROSPECTIVA, es resultativa**: “Mañana a estas horas, ya han terminado ustedes.” Cuando se usa la característica del antepresente usando el pretérito perf. Simple -*canté*- también se usa este tiempo para la interpretación prospectiva: “Mañana a estas horas ya terminaron ustedes”.

También en construcciones con situaciones genéricas donde se alterna libremente con **EL PRESENTE**. Ej: “Un profesor universitario puede jubilarse si [ha cumplido/ cumple] los sesenta años.”

**EN ALGUNAS ORACIONES TEMPORALES, también alterna con el presente**: “Se espuma otra vez y cuando ha alcanzado el grado de cocimiento llamado de bola...” (Esquivel).

**PRESUPOSICIÓN EXISTENCIAL**, que se expresa con el presente, también se expresan con este tiempo: “Luis ha estado en Lima”, “El museo ha sido muy visitado.” Significan respectivamente: Luis está vivo y el museo sigue en activo y no ha sido cerrado.

**PERFECTO DE EXPERIENCIA O EXPERIENCIAL**-> referido a sucesos que han tenido lugar una o más veces en un período, de duración variable que puede no indicarse o ser expresado mediante otros recursos del tipo: *últimamente, en estos tiempos, en estos días, etc.* Ej.: He hablado con él tres veces [*en este último mes, últimamente, desde enero.*]

#### PERFECTO DE HECHOS

**RECIENTES**: perfecto de hechos recientes o de pasado inmediato: “Lo he visto hace un momento.” Se denomina así -en los lugares geográficos donde se usa- para hacer referencia a acciones que se localizan en un ámbito temporal que incluye el momento del habla. Este período puede ser: el día de hoy, la semana o años actuales, pero difícilmente la semana anterior o aquello en que se habla: Si no tenemos un modificador temporal, se entenderá que incluye el momento del habla.

#### PERFECTO DE NOTICIAS

**PRESENTES**: para la primera mención de usos inmediatos, característico de los textos periodísticos que permite que la noticia se pueda vincular al momento del habla: “CR7 ha recibido el Baalón de Oro de manos de Blatter”.

**PERFECTO RESULTATIVO**: permite inferir como actual el estado resultante de la acción del verbo. “El jarrón se ha roto” (implica “El jarrón está roto”). Puesto que se refiere a un proceso cuyos resultados se constatan en el momento del habla, se ha denominado también **PERFECTO EVIDENCIAL O DE HECHOS CONSTATADOS**

## PRETÉRITO IMPERFECTO (USOS RELACIONADOS CON EL TEXTO DIALÓGICO)

Se refiere a un momento anterior del habla, al igual que el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. En relación al texto dialógico, presenta las situaciones en su curso, enfocándose en su desarrollo interno sin aludir a su comienzo o final. Andrés Bello lo denominó **Copretérito**, por su naturaleza anafórica. Es decir, este tiempo necesita coexistir con otro tiempo para tener sentido. Este tiempo permite incluir marcos o escenarios alejados del plano actual, que el hablante puede evocar.

### DESARROLLOS DE LA NOCIÓN DE COPRETÉRITO: USOS MODALES

Se refiere a las situaciones pretéritas y las irreales. El pretérito imperfecto puede anclarse en un **DOMINIO** o **MARCO**. Sobre este último término tenemos diversos sistemas terminológicos como: escenario, espacio mental paralelo y plano inactual. El imperfecto supone un **ALEJAMIENTO** o **DISTANCIAMIENTO** del plano actual. Las situaciones pueden ser **EVOCADAS** por el hablante aunque no esté verbalizado

**IMPERFECTO ONÍRICO O DE FIGURACIÓN:** donde se describen hechos soñados o imaginados. En los ejemplos siguientes se subraya con trazo discontinuo los recursos gramaticales a través de los cuales se puede introducir el escenario mental al que se alude en el párrafo anterior: “*Helena soñó que cocinaba en una olla que tenía el fondo roto; Era curioso: en mi sueño sentía menos horror que en la realidad*”; etc.

El imperfecto propio de las **NARRACIONES y CUENTOS** también se asimila a este uso modal: “*La pobre vieja le fue contando, como para calmarlo, que había una vez un mozo que perdió a sus padres*”. También tenemos el **IMPERFECTO LÚDICO**: “*Me cantaba al oído hasta que me obligaba a jugar a que éramos artistas. / Tú hazte cuenta que vamos los dos en una barca. Oye, -¡qué, divertido! Tú eras el que iba remando; la mar estaba muy revuelta, muy revuelta; Vale que yo era el oso...*”

**IMPERFECTO DE CORTESÍA:** se introducen en situaciones que se **INTERPRETAN EN PRESENTE**, pero se enmarcan en un escenario supuesto o ficticio para alejarlas retóricamente de la realidad y atenuar lo que se afirma o se demanda: “*Le quería pedir el favor de que me guardara mi revólver*”. Comprende también este uso los enunciados donde se quieren **PEDIR DISCULPAS**: “*Me quería excusar*”, o cuando se hacen sugerencias “*¿No podíamos salir un poco antes?*”. Con *querer* y *desear*, así como con *poder*, el imperfecto de cortesía alterna con el condicional simple: “*Le [quería/querría] pedir un favor: ¿No podíamos/nodríamos salir un poco antes?*”

**IMPERFECTO CITATIVO O DE CITA:** permite al hablante eludir la responsabilidad directa por sus palabras y presentarlas como info. emitida por otros, con lo que se logra, de nuevo, evitar la rudeza que se asocia con el presente. Así pues, la oración “*¿Tú jugabas al fútbol, no es cierto?*” significa aproximadamente (en la interpretación pertinente aquí) “*¿Es cierta la información (conocida, oída, etc.) según la cual tú jugabas al fútbol?*” Asimismo, el que pregunta “*¿Cómo te llamabas?*” no solicita necesariamente el antiguo nombre de su interlocutor.

**IMPERFECTO PROSPECTIVO:** característico de los sucesos anunciados, planificados o previstos: “*En principio, mi avión salía mañana a las 23: 50; ¿A qué hora empezaba la película de esta noche?*” Desde la situación pasada, ya “organizada” o “anunciada”, se anuncia un plan de actuación posterior.

**2º valor prospectivo en alternancia con el futuro en el tiempo Condicional Simple.** En esta frase podemos usar *irías* por *ibas*: “*Llamé a tu oficina y me dijeron que hoy no ibas/ irías*.” El imperfecto de sentido prospectivo se utiliza a menudo para designar **HECHOS FRUSTRADOS**: “*Mi hermano llegaba [ayer/ hoy/ mañana], pero algunos problemas de salud le han obligado a posponer su viaje.*”

La alternancia de Pret. Imperf. y Condicional Simple se utiliza para las oraciones condicionales de varios tipos: “*Si tuviera, [DABA/ DARÍA]*”, y “*Si hubiera/ hubiese tenido [daba/ daría]*”. Se obtiene además con la conjunción **COMO**: “*Como se retrasara un día más, no la [admitían/ admitirían]*”. También se da esta alternancia en algunas oraciones introducidas por alguna de las expresiones siguientes: **CON GUSTO, DE BUENA GANA, DE BUEN GRADO, GUSTOSO, DE MIL AMORES, YO QUE TÚ- VOS- USTED, YO EN TU- SU LUGAR**, etc. Ej.: “*De buen gusto, me iba ahora de vacaciones.*” “*Yo en tu lugar, me lo pensaba.*”

## PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (USOS RELACIONADOS CON EL TEXTO DIALÓGICO)

Este tiempo localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. Las situaciones con este tiempo **se presentan completas o acabadas**. Los verbos están internamente delimitados. Por su aspecto perfectivo –de acciones terminadas- (en contraposición a al pret'imperf. Y pret. perf. Compuesto, que son de aspecto imperfectivo), tampoco hace referencia a acciones repetidas: "*Me lo pidió*" significa "*una vez*".

**INTERPRETACIÓN INCOATIVA/ LLAMADA TAMBIÉN INGRESIVA O INCEPTIVA:** "*Escribió la carta a las ocho*" indica el momento en que alguien empieza a escribir la carta.

**INTERPRETACIÓN ANTICIPATIVA:** propia de la lengua conversacional, se utiliza para hacer referencia a situaciones no acaecidas pero no inminentes como en "*Ya lo agarraron*" que vienen a decir "*lo van a agarrar ahora mismo*". La sucesión de pretéritos perf. Simple posee naturaleza **ICÓNICA**, reproduce el orden en que estos tienen lugar y el efecto obtenido es que da agilidad y viveza a las narraciones: "*Miró después a un lado y a otro. Se colocó junto a ellos, observó sus maletas, se quitó el sombrero y dijo...*" Tampoco hay que olvidar la relación de **causalidad y vínculo** entre dos acciones con pret. perf. Simple: "*Se cayó y se rompió la pierna*".

**Las actividades y los predicados de estado** que denotan situaciones no permanentes, en pret. perf simple **están externamente delimitados**: "*Trabajó durante dos semanas/ Estuvimos hasta la hora de comer*".

Los predicados de estado permanente denotan propiedades que, en tanto en cuanto son caracterizadoras o estables, carecen de límites externos. **Rechazan el aspecto perfectivo**, y por consiguiente, el pretérito perfecto simple: se prefiere, pues, marcadamente era a fue en "*Clara [era/ fue] de extracción humilde/ decía a dijo en: "El letrado [dijo/ decía] bien claro que..."*"

En estos casos, se permiten varios recursos que dan el aspecto perfectivo a estas estructuras: así saber y conocer pueden alterar su interpretación usados en este tiempo verbal-> el 1º significa "enterarse de algo, adquirir el conocimiento" "*Se supo, eso sí, que la Universidad entera...*" y el segundo "entrar en contacto con alguien" "*Quiero conocer cómo se conocieron mi papi y tú.*"

La mayor parte de los predicados de estado admiten, en las circunstancias apropiadas, una delimitación temporal **PARCIAL O CONVENCIONAL** (y por tanto, externa). Ello hace posible que se interpreten como predicados de estado transitorio: las oraciones "*fue rubio; fue francés, o La vía del tren corrió paralela...*" se pueden usar en la medida de que nuestro conocimiento del mundo nos informa de que estas propiedades están sujetas a cambios. Se puede decir, entonces, "*Fue rubio [hasta los quince años]*".

**DELIMITACIÓN EXISTENCIAL:** se da únicamente con todos los predicados de estado: los límites son los de la existencia del referente del sujeto de la predicación. Es decir, cuando yo digo "*Luis fue abogado*" me estoy refiriendo a que la propiedad de ser abogado coincide con los límites de la vida de Luis. No hay que confundir este uso con el anterior de delimitación parcial o convencional, que se puede dar con accidentes geográficos (ríos, montañas, etc.) Esta delimitación no se da en muchos casos porque resulta redundante (por ejemplo en "*María fue abogada a lo largo de su vida.*")

**LA INTERPRETACIÓN RESULTATIVA:** con los verbos de medida (costar, medir, pesar) se admite esta interpretación: en el sentido de que se precisa suponer para interpretarlos cierta acción previa. "*El niño pesó 3 kilos*" informa del resultado de pesar a cierto niño, más que de una propiedad que ese niño tuviera alguna vez.

## RASGOS DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO (PPC) EN CONTRASTE CON EL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (PPS)

El término simple en PPS tiene dos tipos de info.: la **morfológica Y la temporal**: ya que remite la oposición entre tiempo absoluto y tiempo relativo. PPS es un tiempo absoluto y PPC un tiempo relativo. En PPS no se establece ninguna conexión entre la acción que se menciona y el presente, no así en PPC que incluye en el intervalo de tiempo al que se refiere, el momento de la enunciación.

LA FORMA PPS admite empleos caracterizados en el PPC: pero son característicos de esas áreas donde se emplean:

- Mi hijo [ha sacado/ sacó] sobresaliente en Matemáticas alguna vez (PPC DE EXPERIENCIA).
- Es la mejor novela que [publicó/ ha publicado] hasta ahora ( PPC CONTINUO)
- Se [convirtió/ ha convertido] en un punto de referencia para nuestros jóvenes (PPC RESULTATIVO)
- ¡Cómo [creció/ ha crecido] este muchacho! (PPC DE HECHOS RECIENTES)

### DIFERENCIAS

## RASGOS DEL PRETÉRITO IMPERFECTO (PI) EN CONTRASTE CON EL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (PPS)

**OPOSICIÓN PPS/ PI:** PI es un tiempo aspectualmente imperfectivo y puede ir con predicados cuya acción puede darse sin su culminación. PI requiere como requisito la **AUSENCIA DE DELIMITACIÓN** y en los predicados de consecución o logro no es que les otorgue **LA DURACIÓN INTERNA** de la que carecen, sino que reciben otras interpretaciones como **CÍCLICA, ITERATIVA O HABITUAL**, común a otros predicados télicos: “*Todos los días [se acostaba temprano/ se comía un par de manzanas].*” Los marcadores temporales, las expresiones de tiempo iterativas (*todos los días, cada mañana, todos los jueves...*) ayudan a realizar este uso.

**INTERPRETACIÓN NARRATIVA DE PI:** se presenta como un hecho acaecido de manera puntual, como desenlace de otra/s acción/es introducidas secuencialmente: “*Apretujó mi mano con su mano sudorosa y a los dos días moría.*”

**IMPERFECTO DE CONATO:** característico de los predicados télicos, se expresa lo inminente de alguna acción télica situada en el pasado, de cuyo resultado no se informa como en “*lba a salir cuando llamó el profesor*” también con el llamado **cuando INVERSO** (el que interrumpe una acción, con la oración adverbial temporal: “*Se oyó un ruido cuando salía de su habitación.*”)

**Los verbos modales** (aquellos que expresan diverso tipo de modalidad como **CAPACIDAD, POSIBILIDAD, PROBABILIDAD, NECESIDAD Y OBLIGACIÓN**) admiten las dos formas, pero con notables cambios de significado. Estos verbos y las perífrasis que contemplan, permiten la noción de anterioridad: aunque podemos diferenciar entre los modales radicales (aquellos que hablan de la capacidad, o falta de ella de una persona: “*No puedo ponerme los pantalones*”) o epistémicos (los que expresan el juicio objetivo de alguien sobre una persona pero no la falta de capacidad: “*Luisa debe de haberse comprado el coche*”)-> los primeros están orientados al futuro y los segundos comparten la noción de anterioridad de la que acabamos de hablar. Los segundos permiten construir en presente la estructura con el infinitivo compuesto: “*Puedo haberlo escrito/ Puedes haberte equivocado.*” Si aparece en pasado, podemos verlo en los dos tipos de perífrasis: “*Pudimos habernos quedado en Inglaterra.*” (con modal radical) se infiere “*no nos quedamos*”, mientras que “*El país pudo haber sido poblado por migraciones procedentes del norte*” no se infiere que no fue poblado.

**IMPERFECTO PROGRESIVO:** presenta la situación en su desarrollo, focalizando un único punto del mismo, como en “*Tom y los dos mecánicos llegaban a bordo en aquel momento.*”, admite entonces con igual facilidad el **cuando inverso**: “*Se dirigía hacia el escenario, cuando de pronto escuchó los aplausos.*”

**POR ÚLTIMO:** el imperfecto **RECHAZA LOS COMPLEMENTOS TEMPORALES DE DELIMITACIÓN, SALVO SI SE HACE REFERENCIA A UNA SITUACIÓN CÍCLICA:** Luis estudiaba durante tres horas todos los días; Los sábados bailaban hasta el amanecer.” En la mayoría de los casos se admite PI y se rechaza PPS en las perífrasis “*soler + infinitivo*” y “*llevar + gerundio*”. Más:

- \*Con los predicados *parecer* y *dar la impresión* de algo, ambos sin complemento indirecto expreso o tácito
- \*Con el grupo verbal *tener* [pinta/ aspecto] de algo
- \*Con las locuciones adverbiales: *por momentos, por días, por meses*, así como las partículas *conforme* y *según*

1. Lee las siguientes dos escenas y marca los usos de pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto que acabas de analizar con tu profesor.

### ESCENA 1: EN EL PSIQUIATRA

(Dos personajes: uno con Traje y otro con Sin traje).

T- ¿Cómo era su infancia?

S- Mi infancia fue una época muy feliz. Todos los días visitaba a mis abuelos que vivían cerca de mi casa y ellos siempre me contaban bonitas historias de su época...

T- ¿Tenía algún amigo especial?

S- Sí, mi amigo Benito.

T- ¿Por qué era su amigo?

S- No sé... tal vez porque siempre hacíamos muchas cosas. Por ejemplo, antes Benito y yo íbamos todos los días a jugar al fútbol. Una vez fuimos al Santiago Bernabéu a ver jugar al Real Madrid con el Barcelona...

T- Cuénteme que pasó aquel día, aquel día que usted dejó de ver a Benito...

S- Sí... El día 12 de abril del 2010 Benito se echó novia (llorando)... y nunca más volví a verle... Odio a las novias, siempre roban a los amigos... Desde ese día prometí hacerme cura.

T- ¿Cura de iglesia?

S- Sí.

T- De acuerdo... ¿Cuál es el recuerdo más bonito que tuvo con sus padres?

S- Un día estábamos en Sichuan viendo a los pandas y uno de los pandas hizo pis en la cara de mi padre...

T- ¿Ese fue su mejor recuerdo?

S- Sí, fue el más gracioso...

T- ¿Cuál fue el mejor recuerdo de ayer?

S- Ayer conocí a un hombre que se llamaba Rogelio el fuerte... Todos los días iba a pescar al río Manzanares, pero me dijo que nunca pesca nada...

T- Cuénteme más de Rogelio... ¿Le cae bien?

S- ¿A mí?

T- Claro.

S- Sí, Rogelio me cae muy bien. A ti también, si le conoces. Rogelio me contó que desde el año 2000, desde ese año siempre durmió en la calle y que pudo cambiar su vida hace dos años cuando encontró trabajo en un banco...

T- Pero...

S- Pero le gusta más la calle, el río, el Retiro...

T- ¿Sintió que Rogelio era su amigo alguna vez?

S- Bueno solo le conozco desde ayer, pero sí... Sentí su amistad. Me reí mucho con él. Eligió ser mi amigo, y yo también. Me dio su confianza, y yo también... Anduvimos juntos hasta mi casa y después le conduje hasta el metro más cercano.

T- Hábleme del mes pasado... ¿Qué es lo mejor que le pasó?

S- El mes pasado traje varias comidas de China y supe que no había comida como la china... Lo siento por usted, por los españoles y por la tortilla...

T- No se preocupe... Ya casi es la hora. Por último, que hacía todos los días antes de venir a España...

S- Pues... todos los días iba a clase, claro, aunque los viernes prefería ir al cine por la tarde, aunque varias veces fui algún que otro sábado... La verdad, era una vida normal...

T-Muy bien. Hasta aquí su tiempo... Muchas gracias... Nos vemos el próximo viernes.

## ESCENA 2: EN EL TAROT

(Señora del Tarot, Hombre que paga por el tarot).

S- ¿Qué quiere de mí? ¿Ha venido a escuchar su futuro?

H- Quiero saber quién soy... Y no. No he llegado aquí para hablar del futuro sino de mi pasado...

S- Bien... Ponga el dinero. 72 euros por hora, ya sabe. Si ha puesto el dinero encima, después, puede colocar la mano encima de la bola.

H- Un poco caro. (*Pone el dinero y la mano encima de la bola*) Ahora, adivine mi pasado.

S- Bien... Empecemos con el día de ayer. Ayer usted estuvo de compras con una mujer que le gusta mucho. A su madre también le gusta mucho, ella se llama Marta y le gusta sentarse en el suelo...

H- ¡Oiga! He pagado para hablar de mi vida no de mis novias...

S- (*Volviendo a concentrarse*) Está bien, perdone. Como le decía... Ayer usted estaba un poco borracho y de pronto un perro le mordió su pantalón carísimo de Dolce Gabanna. Esto a usted le irritó muchísimo...

H- ¡Oiga! No me importa mi pantalón, nunca me ha importado mi pantalón: me importa mi vida.

S- Vale, vale. Solo he hablado de lo que sus emociones me hablan...

H- Siga...

S- Volviendo al día de ayer...

H- ¡No! De ayer nada, hableme de cuando entré en la universidad..

S- Está bien... Cuando usted entró en la universidad, en el año 2002, se acababa de mudar a Madrid porque terminó una relación de dos años con su novia de Barcelona ya que ella quería más a su perro Rufus que a usted...

H- ¡Pero bueno! Usted es un fraude... no ha sabido ni sabe nada de mi pasado... Todo lo que ha dicho no es importante...

S- Lo siento, es lo que me ha enseñado la bola...

H- Le doy una última oportunidad... Quiero hablar de cómo era mi infancia...

S- Okey, señor, okey. A ver qué me dice la bola... De pequeño siempre fue el preferido de su madre. Tenía ricitos rubios y era un chico muy feliz. Hasta que un día se tiró una ventosidad delante de toda su familia y amigos el día de su comunión...

H- ¡Basta! (*Coge la bola y la empieza a agitar*) Esta bola de cristal ha mentido, o miente usted...

S- Ese es usted, le guste o no... Su pasado fue así... No he podido hacer nada...

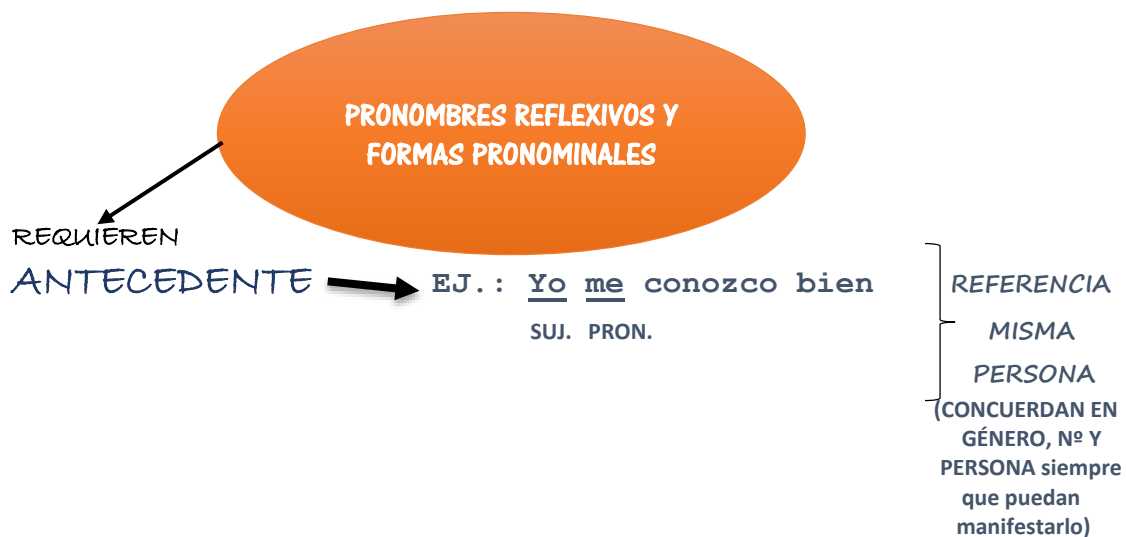
H- (*Empieza a llorar*) Es verdad (solloza). Siempre fui un niño feliz hasta el día de mi comunión. Es que tenía mucho miedo. Luego en la universidad no pude superar lo de mi perro Rufus porque mi ex se ha quedado con él, ella me importaba poco... Y ayer, un perro me volvió a morder, y yo estaba con Marte y me puse a llorar en ese momento...

S- Claro, le vinieron todos sus recuerdos de repente y no se reprimió...

H- Ahhh, mi vida ha sido muy triste. (*Coge el dinero para dárselo*) Tome.

S- No, no se preocupe... Últimamente parezco más una psicóloga que una tarotista... (*le da palmaditas en la espalda*).





DE VARIOS TIPOS

Pronombres personales en nominativo	Reflexivos átonos	Reflexivos con preposición	Ejemplos
yo	me	mí ~ conmigo	Me lo guardo para mí. Lo llevo conmigo.
tú (vos)	te	ti (vos) ~ contigo	Te lo guardas para ti (Te lo guardás para vos).
usted	se	sí ~ usted ~ consigo	Llévalo contigo (Llévalo con vos).
él / ella / ello	se	sí ~ él, ella ~ consigo	Se lo guarda para {usted ~ sí}.
nosotros, -tras	nos	nosotros / nosotras	¿Lo lleva usted consigo? Se lo guarda para {sí ~ él / ella}.
vosotros, -tras	os	vosotros / vosotras	Lo llevaba consigo.
ustedes	se	sí ~ ustedes ~ consigo	Nos lo guardamos para nosotros / nosotras.
ellos, ellas	se	sí ~ ellos, ellas ~ consigo	Os lo guardáis para vosotros / vosotras. Se lo guardan para {ustedes ~ sí}.
			¿Lo llevan ustedes consigo? Se lo guardan para {sí ~ ellos / ellas}.
			Lo llevaban consigo.

sí, se (en este uso) y consigo son INHERENTE MENTE REFLEXIVOS

Los demás pueden ser o no reflexivos en función del contexto sintáctico

Se asimilan a los reflexivos los pronombres que aparecen con los verbos pronominales (*me arrepiento, te adentras, se digna, nos referimos...*), aunque no tengan función sintáctica.

### PRONOMBRES RECÍPROCOS:

- Subgrupo de los reflexivos
- Las relaciones de reciprocidad pueden ser no estrictas. Así sucede cuando los pronombres no comparten plenamente su referencia con sus antecedentes.
- Pueden ser tónicos o átonos
- **Son átonos** los plurales *nos, os y se*, que funcionan como complementos directos (*Nos abrazamos llorando*) o indirectos (*Se dijeron de todo*). Los tres admiten otros valores, entre ellos el reflexivo.
- Son numerosas las coincidencias de funcionamiento entre reflexivos y recíprocos.
- **Los tónicos** aparecen en grupos preposicionales que se construyen de dos formas:

1. Con la preposición *entre* y un pronombre personal con rasgos de plural (explícitos o implícitos): *entre sí, entre nosotros / nosotras, entre vosotros / vosotras, entre ustedes, entre ellos / ellas*. Ej.: “Si queréis, os apañáis entre vosotros, yo no quiero saber nada” (Grandes, Edades).

2. Con los indefinidos *uno y otro* (o sus variantes de género y número) separados por preposición, de acuerdo con este esquema “(el ) uno + preposición + (el ) otro” (*el uno al otro, las unas con las otras*, etc.). Ej.: “*Isco es espectacular en el uno contra el uno*”.

### USOS a evitar:

\* El pronombre recíproco átono y su antecedente concuerdan en número y persona No se dice, \**Nos ayudamos entre sí* (puesto que *nos* y *sí* presentan rasgos de persona diferentes), sino *Nos ayudamos entre nosotros*

\* *Uno y otro* aparecen en el mismo número para los pronombres tónicos, lo que excluye expresiones como \**el uno a los otros* o \**los unos con el otro*

### ALGUNOS EJEMPLOS

Estados mentales	Estados emocionales	Estados físicos	Cambios de estado civil	Otros	Valorativos
aburrirse (de) acordarse (de) cansarse (de) confundirse convencerse (de) convertirse (en) identificarse ocurrirsele olvidarse (de)	alegrarse (de) deprimirse divertirse enamorarse (de) enojarse entristecerse preocuparse sentirse sorprenderse tranquilizarse	debilitarse despertarse dormirse emborracharse enfermarse engordarse morirse (de) debilitarse	alistarse casarse (con) comprometerse divorciarse (de) empobrecerse enriquecerse graduarse legalizarse matricularse modernizarse separarse	atreverse (a) burlarse (de) caerse comportarse darse cuenta (de) darse la mano enterarse de equivocarse jactarse (de) quejarse (de)	apetecer, parecer, importar, fascinar, extrañar, doler, encantar, fastidiar, interesar, molestar, preocupar

1. Lee las siguientes dos escenas y marca los verbos reflexivos y pronominales que acabas de analizar con tu profesor.

### ESCENA 1: EN EL PSICÓLOGO

(Doctor y Paciente)

D- Dime, Juan, ¿cómo te encuentras hoy?

P- Pues hoy no me encuentro muy bien...

D- ¿Por qué? A mí me gustan los días soleados ¿Y a ti?

P- A mí también. No, si no es eso... Es que no sé muy bien quién soy...

D- A ver, no te preocupes... Te voy a enseñar unas fotos y tú me dices que te parecen... ¿De acuerdo?

P- De acuerdo, me parece bien... (*Le enseña una foto de Angelina Jolie*) A mi Angelina me encanta...

D- Bien, al menos no ha perdido su gusto por las mujeres como me dijo el otro día... Segunda foto, mi abuela. A mí me importa. ¿Y a ti?

P- Lo siento pero a mí tu abuela no me importa nada...

D- Claro, claro... Di lo que pienses, por favor. Tercera foto, una pintura del Rey mono. A mí me interesa... ¿Y a ti?

P- ¿A mí? No sé ni quién es el rey mono...

D- Vale, vale. Terminamos con las fotos. Una pregunta, Juan... ¿A ti te desagrada cuando te llaman Juanillo?

P- A mí me desagrada más que me llamen Juanete, ya sabe por los juanetes de los pies...

D- Bueno, ¿qué tal? ¿Te sientes mejor? ¿Te sientes más persona?

P- Me siento mucho más yo, doctor. De verdad que se lo agradezco.

D- No hay de qué. 72 euros. Nos vemos la semana que viene, Juanete, perdón, Juanillo.

## ESCENA 2: CÁSTING PARA CONSEGUIR UNA CITA

(Entran dos chicos/as 1 y 2 a un programa de televisión que consiste en conseguir pareja: una chica o un chico está en el centro decidiendo cuál le gusta más como novio/a)

1-Hola Sabrina... Me gustas mucho, te voy a demostrar que soy mucho mejor que este payaso...

2- Sabrina, no escuches a esta alfeñique, yo soy el que mejor te puede dar amor...

CHICA- Muy bien, los dos sois muy guapos. Primero me vais a decir qué cosas hacéis cada día y qué cosas os gustan y después de eso, elegiré quién de los dos va a tener una cita conmigo... También haré preguntas... ¡30 segundos cada uno!

1-Muy bien, ¡estoy preparado!

2-¡Yo también!

1-¡Empiezo yo! Mira Sabrina, todos los días me apetece ver el amanecer con la persona que amo. Siempre me importa que tenga su desayuno preparado. Me duele cuando le falta algo como un anillo de diamantes o un bolso bonito. Además, Sabrina, me fascinan tus ojos, son preciosos....

2- Eh, eh, me toca a mí. Sabrina, a mí también me apetece ver el amanecer contigo y también me importa tener tu desayuno preparado... y si me pides un anillo, también te lo daré. Me vuelven loco tus ojos, no solo me fascinan... Me molesta si no tienes todas las cosas que pides: casa, iPhone, un perro que pasear, champagne, etc. y me preocupa mucho que seas feliz...

1-¡Qué pastelazo de hombre! A mí también me molesta si no tienes casa, iPhone, perrito y coche (el mejor... ¿un Ferrari, Sabrina?) y también me preocupa tu felicidad...

2- Eh, Sabrina. Si quieres ir al cine, a mí no me horrorizan las películas de miedo y me encantan las de Zhang Yimou. No me interesa nada la gente Diaosé, solo me merecen la pena las Guapas, Altas y Ricas, y no todas, porque hay muchas que son Feas, Altas y Ricas. Por cierto, no me duele nada si tengo que conocer a tus padres, no me fastidia si tu perrito hace caquita en mi piso de diseño... no pasa nada. Y no me molestan tus amigas, pueden venir a casa.

1-A mí tampoco me dan miedo las películas de miedo. A mí tampoco me interesan los Diaosé. Tampoco me duele conocer a tus padres, aunque tu padre sea como un general del ejército y tampoco me fastidia si tu perro hace su caca en mis plantas. Tampoco me molestan tus amigas y además no me extraña si quieres hablar con ellas 3 horas al día por el iphone. Yo pago la factura.

CHICA- BUFFF, Qué pesados... Ahora habladme de las cosas que hacéis todos los días...

2- Vale. Lo primero que hago cada día es: Me miro en el espejo a las 7. 05, en cuanto suena el despertador. Pongo las noticias y me aburren mucho: solo hablan de cosas feas, ni Guapas ni altas ni ricas... Después voy al trabajo en mi Ferrari y me canso de la gente que va en autobús y

hacen que yo vaya más lento... En el trabajo me deprimó con las vidas de mis compañeros, trabajo en una oficina y ellos son muy feos... Su vida es lo peor. Todas mis compañeras se enamoraron de mí cuando me vieron y ya no sé qué hacer... Por cierto, después de trabajar me pongo cachas en el gimnasio para mantener estos musculitos y abdominales tan bien como los ves... Todas las noches me duermo a las 22.00 después de aplicarme mi crema anti-ojeras y mi aceite rejuvenecedor....

1-Eso no es nada. Yo también lo primero que hago es mirarme en el espejo cada día. También me aburren mucho las noticias. Yo también voy al trabajo pero con un Porsche y también me cansan los viejos que van en bicicleta... Les pito siempre para que se quiten. Me encanta cuidarme y hago spinning todos los días media hora... También uso muchas cremas, soy un metrosexual y hago que mi perro Sparky me dé besos para no tener arrugas....

CHICA- ¡Qué aburridos! ¿Sabéis qué? Quedaos mejor con vuestros perros... seguro que los tratáis mejor que a vuestras novias... ¡Yo paso de vosotros!

**LAS PERÍFRASIS MODALES:** definidas así porque expresan obligación, posibilidad, necesidad u otras manifestaciones del hablante ante el contenido de la proposición

1- RADICAL O PERSONAL -> donde se atribuye a la entidad designada por el hablante cierta CAPACIDAD, OBLIGACIÓN, VOLUNTAD O DISPOSICIÓN en relación con algo, ej.: *No puedo ponerme estos pantalones porque me quedan chicos.*

2- EPISTÉMICA O IMPERSONAL -> por el contrario, se presenta como objetivamente necesario, posible o probable, a juicio del que habla, algún estado de cosas, ej.: *Luís debe de haberse comprado un coche*

DEBER + INFINITIVO/ DEBER DE + INFINITIVO  
TENER QUE + INFINITIVO  
HABER DE + INFINITIVO  
HABER QUE + INFINITIVO  
PODER + INFINITIVO  
VENIR A + INFINITIVO  
PARECER + INFINITIVO/ QUERER + INFINITIVO

LA NEGACIÓN  
ANTICIPADA

## COLOCACIONES LÉXICAS:

Unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen actos de habla ni enunciados; y que presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica (Corpas Pastor, 1996:66, cit. por Molero y Salazar, 2012: 73).

### CON EL VERBO TENER

Existe una relación léxica entre el verbo [tener] y los nombres señalados [hambre/ sueño/ miedo/ envidia/ frío, etc.], en el sentido de que, en el discurso, estos nombres piden el verbo tener de forma específica. El verbo tener se combina con numerosos sustantivos que denotan sensaciones o sentimientos para formar colocaciones. parece razonable generalizar que las construcciones tener una sensación o tener un sentimiento también constituyen colocaciones (Travalia, 2006: 317, 318)

HAMBRE  
SUEÑO  
CALOR  
SUERTE  
MIEDO  
FRÍO

OTROS:  
GANAS, DINERO, POTRA, RAZÓN,  
SED, DOLOR DE \_\_, CONFIANZA,  
CELOS, CUIDADO, VERGÜENZA,  
LUGAR, EN CUENTA, LA CULPA...

*Relaciona las fotos con la colocación:*



143

<sup>143</sup> Las imágenes pertenecen a varias Licencias de Creative Commons (sin derechos de autor)

Construcciones comparativas y superlativas:  
SIEMPRE comparan en:  
NÚMERO: Ahora llegan más turistas que antes  
CANTIDAD: Tiene más trabajo que su marido otra  
GRADO: El concierto resultó menos espectacular de lo que esperábamos

LAS COMPARACIONES SUELEN REALIZARSE A TRAVÉS DE PROCEDIMIENTOS LÉXICOS CON UNIDADES COMO:

Ejs.: No comparas una cosa con otra; Tu hijo y mi hija se parecen; La realidad sobrepasa todas mis expectativas; Ambos problemas tienen causas muy similares, pero las soluciones no deben ser idénticas.

Otros como los adjetivos *mismo*, *distinto* y *diferente*, así como con el verbo *preferir*, el adjetivo *preferible* y el adjetivo o adverbio *igual*.

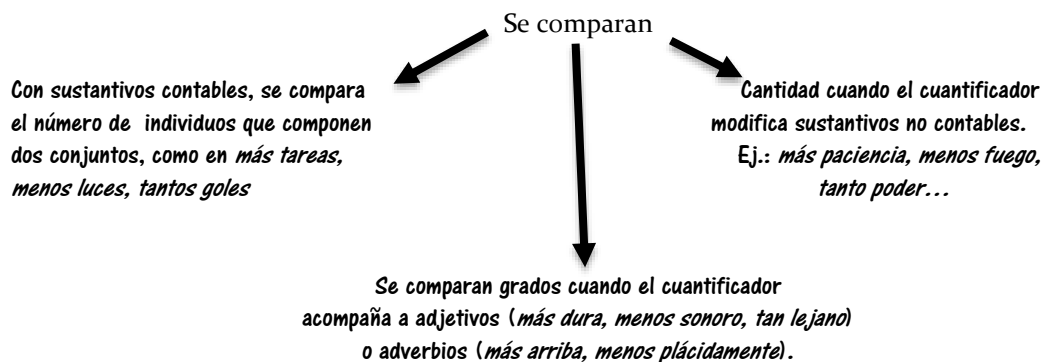
TIPOS:

- superioridad, con **más** (*Estás más delgada que el año pasado*).
- inferioridad, con **menos** (*Disfruté menos del vino que de su compañía*).
- igualdad formadas con **tan(to)** (*Elías mostró tanta pericia como Lupe*).
- \* Usos a evitar: cruzar a veces las comparativas de igualdad con las de desigualdad. Ej.: \*No hay nada más relajante como un baño de espuma.

DE DESIGUALDAD

**CARACTERÍSTICAS:** Los cuantificadores comparativos pueden modificar a los sustantivos (*más árboles, menos paciencia, tanto arroz*), a los adjetivos o locuciones adjetivas (*más limpia, menos de gala, tan rebelde*), a los adverbios o locuciones adverbiales (*más lejos, menos rápidamente, tan a gusto*) y a los verbos (*viajar más, gruñir menos, envejecer tanto*). Cuando más, menos y tanto modifican a verbos pueden interpretarse como adverbios, como en *No llores tanto*, y en pronombres, como en —*¿Así está bien de sal?* —*No, echa más*.

Son invariables morfológicamente **más** y **menos**. El cuantificador **tanto** admite variación de género y número (*tanto / tanta / tantos / tantas*), además de usos adjetivales y pronominales. Se apocopa en la forma **tan** ante los adjetivos (*tan cansado*) y los adverbios (*tan despacio*). (Nueva Gramática de la RAE, 2012: 856)



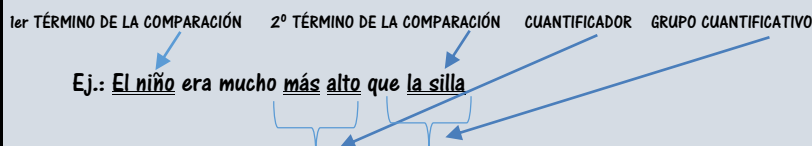
La mayor parte de los adjetivos calificativos acepta las construcciones comparativas, que permiten comparar el grado en que estas cualidades se ponen de manifiesto.



## LA COMPARACIÓN DE DESIGUALDAD

### LO QUE SE COMPARA, SIEMPRE SE HACE DE MANERA CUANTITATIVA:

- El primer término de la comparación designa la entidad que se pone en relación con otra. El segundo término de la comparación designa la entidad en relación con la cual se compara algo o alguien. El cuantificador comparativo encabeza el grupo cuantificativo.

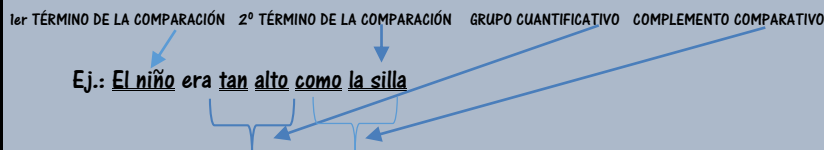


- El complemento comparativo lo es en realidad del cuantificador comparativo, que siempre lo precede (*más... que...*), o bien del grupo cuantificativo que este constituye (*más alto... que...*).
- Los cuantificadores *más* y, en menor medida, *menos* neutralizan el valor negativo de los indefinidos (*nadie, ninguno, nada, nunca*) que aparecen en el segundo término de la comparación e inducen la llamada concordancia negativa.
- **COMPARATIVOS SINCRÉTICOS:** contienen implícito en su significado el cuantificador comparativo. Los comparativos sincréticos adjetivales son cuatro: *mejor* ('más bueno'), *peor* ('más malo'), *mayor* ('más grande') y *menor* ('más pequeño'). Los dos primeros son adverbiales. Se combinan con el adverbio *mucho* y el adjetivo *mayor* admite usos no comparativos -> se interpreta como un adjetivo calificativo relacionado con el tamaño. Los adverbios *mejor* y *peor* se consideran comparativos sincréticos, puesto que envuelven el cuantificador comparativo *más*: *escribir mejor que antes, el que peor canta*. Un uso incorrecto se da con frases como *Juan canta más mejor que María* (por *Juan canta mejor que María*), en las que se añade superfluamente el comparativo *más* a un adverbio que ya expresa esta noción.
- **EL GRUPO CUANTIFICATIVO Y LA EXPRESIÓN DIFERENCIAL:** el grupo cuantificativo se forma con *más* o *menos* + y un sustantivo o grupo nominal (*más mesas de caoba*), un adjetivo o grupo adjetival (*menos seguro de sí mismo*) o un adverbio o grupo adverbial (*más cerca de ti*). Pueden ir solos y expresan igualmente el significado denotado.
- **La expresión diferencial:** La expresión diferencial se agrega al grupo cuantificativo para configurar con él un grupo comparativo complejo: *bastante más salados, muchas más semanas, solo unos pocos años más viejo*. Se incluyen algunos adverbios en -mente (*considerablemente, infinitamente, ligeramente*). La expresión diferencial precede por lo común al grupo cuantificativo. No obstante, los cuantificadores *mucho*, *bastante* y —muy esporádicamente— *poco* permiten dos órdenes sin diferencia apreciable de significado.

## LA COMPARACIÓN DE IGUALDAD

### CONSTRUCCIONES CON TAN Y TANTO:

- Los componentes de las construcciones comparativas de igualdad son análogos a los reconocidos en las de desigualdad. Así, en la oración ejemplo se distinguen el primer término de la comparación (el niño), el segundo término (la silla), el grupo cuantificativo comparativo (tan alto), el núcleo (alto) y el complemento comparativo (como la silla).



- Se compara el grado de altura. Esta comparación tiene alternancias similares a las que se obtenían en las de desigualdad.
- La comparación suelen formarse con una relativa sin antecedente: *Se esfuerza más de lo que puede*. Las comparativas de igualdad divergen marcadamente en este punto de las de desigualdad, ya que rechazan tales relativas: *Se esfuerza tanto como {puede ~ \*lo que puede}*.
- *Como* no es una conjunción comparativa, sino una partícula que forma parte de un grupo conjuntivo de valor copulativo, en estructuras como *Acuden tanto visitantes europeos como turistas americanos*. En este ejemplo, tanto... como... no admite flexión.
- Comparativas con *mismo* e *igual*: Con el adjetivo mismo y sus variantes de género y número se establecen comparaciones de igualdad en las que se expresa identidad, pero no solo de cantidades, números o grados (*Eché la misma sal que ayer; Mi bebé tiene los mismos meses que el tuyo; Te quiero lo mismo que antes*), sino también de entidades individuales: *Olga vivía en la misma ciudad que él*.
- Se construyen asimismo comparaciones de igualdad con el adjetivo y el adverbio igual. El segundo término puede estar introducido por la conjunción *que* en ambos casos: *La lechuza no es igual que el búho* (adjetivo); *Se apellida igual que yo* (adverbio). Con el adjetivo igual alternan el complemento conjuntivo y el preposicional: *Es igual que tú ~ Es igual a ti, no así con el adverbio igual* (*Trabajan igual que tú ~ \*Trabajan igual a ti*).
- El adverbio igual ha desarrollado en el español coloquial un sentido comparativo que puede parafrasearse como 'con idéntica probabilidad'. En este uso, alterna con lo mismo, como en *No repara en métodos ni en personas. Igual viene mañana que viene pasado*.

## LAS CONSTRUCCIONES SUPERLATIVAS

### SUPERLATIVOS ABSOLUTOS Y RELATIVOS

- Se llama superlativo absoluto al grado máximo en que se expresa alguna propiedad y, por extensión, al adjetivo que los pone de manifiesto. Se forman en español con los sufijos *-ísimo (altísimo)* y *-érrimo (celebérrimo)*
- Superlativos simples y complejos: las construcciones superlativas pueden ser simples, como *el edificio más alto*, *nuestros mejores recuerdos* o *el partido más brillantemente jugado*, o bien complejas o de relativo, como *la habitación que tiene más camas de todo el albergue*.
- No existen en español diferencias morfológicas entre los cuantificadores comparativos y los superlativos (más y menos en ambos casos, además de las formas sincréticas. Por ejemplo: *el alumno que ha estudiado más* podría ir seguida de un complemento comparativo como ... *que el resto de la clase*, o bien de un complemento superlativo como ... *de toda la clase*
- El grupo cuantificativo superlativo se diferencia del comparativo por su posición, no por su forma. Este grupo puede ir antes del verbo en construcciones como, Ej.: *Se dice el niño que mejores notas sacaba de todos* (superlativa), pero no *\*el niño que mejores notas sacaba que los demás* (comparativa)
- Superlativos sincréticos son los adjetivos último (*el último vagón del tren*), primero (*el primero en aparecer*) y único (*la única que acertó*), así como los adverbios antes (*el que antes llegó de todos*) y primero (*la alumna que termine primero el ejercicio*)

2. Lee las siguientes dos escenas y marca las perífrasis modales, las colocaciones con el verbo tener y las construcciones comparativas que acabas de analizar con tu profesor.

### **ESCENA 1: EN MI PISO...**

*Valerio ha alquilado un piso hace dos días. Como es costumbre en España, ha invitado a sus amigos Villa, Almudena, Pablo y Marta a cenar y para enseñarles su piso. Esto es lo que han dicho:*

(Suena el timbre y Valerio abre la puerta)

Valerio- Hola chicos, ¿cómo estáis?... Pasad, pasad... ¡Qué bien te veo Villa! ¡Qué guapas estáis chicas! Hombre, Pablo, cuánto tiempo... Pasad, pasad, no os quedéis en el recibidor..

Villa, Almudena, Pablo y Marta- ¡Hola Valerio!

Villa- ¿Podemos dejar los abrigos en el perchero?

Valerio- Sí, claro. Bueno, chicos, os voy a enseñar mi nuevo piso. ¿Tenéis hambre?

Marta- No gracias. ¡Qué acogedor y qué bonito es!

Pablo- ¿Cuántas habitaciones tiene?

Valerio- Vamos primero a la cocina y os cuento. ¿Habéis visto qué cocina tan bonita? Tiene microondas, horno, lavaplatos, nevera, la lavadora debajo del fregadero y vitrocerámica para cocinar...

Almudena- ¡Qué bien! ¿Y comes aquí siempre?

Valerio- Sí, la verdad es que como aquí casi todos los días. A veces como en el salón viendo la tele. Venid, que os enseñe el salón.

Villa- ¡Vaya salón más grande!

Valerio- Tiene dos sillones muy cómodos, una pequeña terraza por si alguien quiere fumar o para ver la calle, una minicadena donde oigo la música que más me gusta, y una pequeña estantería donde pongo los ejercicios de español...

Marta- Qué bonita es la lámpara del salón y la alfombra...¿Y dónde está tu cuarto?

Valerio- ¿Dónde duermo?

Marta- ¡Sí, claro!

Valerio- ¡Ah, sí! Vamos a mi cuarto... Mi cama es súper grande, es lo mejor de mi casa, puedo dormir horas y horas...

Pablo- También tienes una ventana enorme al lado del escritorio, que te viene bien para estudiar...

Almudena- ¡Pero si tu armario es más grande que el mío! ¿Cómo vas a llenarlo de ropa?

Valerio- La verdad es que es muy grande, sí...

Villa- Oye, ¿y el baño?

Valerio- El baño es pequeño, pero tiene lo que tiene que tener un baño... Mirad, el retrete, con la escobilla que compré ayer, la báscula para ver mi peso, el lavabo y lo mejor es que tiene plato de ducha y no bañera con cortinas...

Villa- Entonces tu piso sólo tiene una habitación, el baño, el salón y la cocina... ¡Pero es muy grande!

Valerio- También tiene un trastero en la parte de arriba del edificio donde meto las cosas sucias y que ya no utilizo. Pero todavía no he metido nada. En total, el piso tiene 80 metros cuadrados.

Marta- Este piso es un chollo... ¿Cuánto pagas al mes?

Valerio- Sólo 650 euros... ¿Qué te parece?

Marta- En Sol, y por 650 euros... ¡Es baratísimo!

Pablo- ¿Y cómo son los vecinos? ¿Pagas gastos de comunidad?

Valerio- Los vecinos son muy tranquilos, son casi todos mayores... Y sí, pago 50 euros de comunidad dentro del alquiler...

Almudena- ¿Y puedes hacer fiestas y meter mascotas? ¿O tu casero no te deja?

Valerio- Mi casero me ha dicho que puedo hacer fiestas los sábados pero sólo hasta las once de la noche. Pero no voy a hacer ninguna fiesta todavía... Y también me ha dicho que no meta mascotas.

Almudena- ¡Qué rollo eres! Jajaja.

Valerio- Bueno chicos, vamos a cenar, que he preparado una olla mongola que está buenísima...

## **ESCENA 2: EN EL FÚTBOL**

*4 estudiantes: dos españoles (ESP 1 Y ESP 2) y dos chinos (CHI 1 Y CHI 2) viendo un Real Madrid- Barca. Sentados en la grada.*

ESP 1 Y ESP 2-¡GOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOL! (CHI 1 y CHI 2 casi ni se mueven, ESP 1 Y ESP 2 se sientan poco a poco y les miran raro)

ESP 1- ¿Qué pasa chicos? ¿No os gusta el fútbol?

CHI 2- Sí que nos gusta, lo que pasa es que en China el mejor deporte es el baloncesto. Y en China el fútbol es menos popular que en España...

ESP 1- Ya... y en ping- pong sois los mejores del mundo, en cambio nosotros somos los peores...

CHI 1- Como en el fútbol, pero al revés...

ESP 2- ¡Hombre, es que los chinos y los españoles somos un poco diferentes! ¿No?

CHI 1- Ya te digo, por ejemplo los horarios de la comida: en China se come más pronto que en España y aquí las cenas son mucho más tarde que en China...

ESP 1- ¿Coméis a las 12.00? ¿No?

CHI 2- Sí, y cenamos a las 18.00, o las 19.00...

ESP 2- Es que en España nos gusta eso de alargar el día... Otra cosa es el transporte ¿no? He oído que en China el autobús es más lento que en Madrid...

CHI 1- Hombre, depende de la ciudad, pero casi es mejor ir andando a los sitios que en metro o autobús, no como aquí...

CHI 2- ¿Sabes otra cosa? Los profesores... Los profesores en China son más severos que los españoles... Los profes españoles suelen ser más simpáticos que los españoles...

ESP 1- O más vagos... jajaja

ESP 2- Una cosa diferente también es cuando vais de turismo: es muy fácil saber si eres chino, siempre lleváis cámara de fotos y lo fotografiáis todo...

CHI 1- Los chinos somos más de fotografiar todo que vosotros, es verdad...

ESP 1- Pero dicen que, a veces, somos igual de tímidos los españoles y los chinos...



PROGR- MACIÓN	UNIDAD 1: TIEMPOS PRETÉRITOS, PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO E IMPERFECTO	UNIDAD 2: VERBOS REFLEXIVOS Y ESTRUCTURAS PRONOMINALES	UNIDAD 3: SELECCIÓN LÉXICA	UNIDAD 4 Y 5: USOS DEL PRESENTE Y RECAPITULACIÓN
1ª sesión: comienzo de la fase inductiva	<b>INPUT GRAMATICAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO</b></li> <li>- <b>PRETÉRITO IMPERFECTO</b></li> <li>- <b>PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE</b></li> <li>- <b>RASGOS DEL PRETÉRITO IMPERFECTO Y DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO</b></li> </ul>	<b>INPUT GRAMATICAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>CONSTRUCCIÓN DE LOS VERBOS REFLEXIVOS</b></li> <li>- <b>CONSTRUCCIÓN DE LOS VERBOS REFLEXIVOS EN SUS FORMAS NO PERSONALES</b></li> <li>- <b>FORMAS PRONOMINALES</b></li> </ul>	<b>INPUT GRAMATICAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>PERÍFRASIS MODALES Y TIPOS</b></li> <li>- <b>COLOCACIONES LÉXICAS CON EL VERBO TENER</b></li> <li>- <b>ESTRUCTURAS COMPARATIVAS DE INFERIORIDAD, SUPERIORIDAD E IGUALDAD</b></li> <li>- <b>SUPERLATIVOS RELATIVOS Y SUPERLATIVOS ABSOLUTOS</b></li> <li>- <b>MEJOR, PEOR, MAYOR, MENOR</b></li> </ul>	<b>INPUT GRAMATICAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>USOS DEL PRESENTE Y CORRESPONDENCIA DE TIEMPOS CON EL PRESENTE</b></li> <li>- <b>LA INTERJECCIÓN</b></li> <li>- <b>LOS CONECTORES DEL DISCURSO</b></li> <li>- <b>LAS PERÍFRASIS MODALES</b></li> <li>- <b>EL IMPERATIVO</b></li> <li>- <b>LAS ORACIONES EXHORTATIVAS Y DESIDERATIVAS</b></li> <li>- <b>LA INTERROGACIÓN Y LA EXCLAMACIÓN</b></li> </ul>
2ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>OBSERVACIÓN</b> de las reglas gramaticales</li> <li>• <b>ANÁLISIS</b> de las reglas gramaticales</li> <li>• <b>COMPARACIÓN</b> de escenas (escena modelo y escena del alumno)</li> </ul>			
3ª sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ABSTRACCIÓN</b> de los usos gramaticales de cada unidad</li> <li>• <b>GENERALIZACIÓN</b> de las reglas en el nuevo texto</li> </ul>			
4ª sesión: comienzo de la fase deductiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>VERIFICACIÓN</b> para la fijación de los conocimientos alcanzados.</li> <li>• <b>EJEMPLIFICACIÓN</b> para la fijación de los conocimientos alcanzados.</li> <li>• <b>AMPLIACIÓN</b> de nuevos contenidos gramaticales asociados al texto dialógico para insertar en la escena de los alumnos.</li> </ul>			



<p>5ª sesión: representación de las escenas memorizadas</p>	<p>- TÉCNICAS DE REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE UNA ESCENAS – EN EL PSICÓLOGO: en esta escena, un psicólogo un poco extraño psicoanaliza a un paciente en crisis. Con la escena, trabajaremos todos los aspectos de la dramatización y del teatro que hemos visto en la unidad y algunos nuevos a través de distintas estrategias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación y dicción</li> <li>• Calentamiento físico</li> <li>• Caracterización</li> <li>• Comunicación lúdica.</li> </ul> <p>- TÉCNICAS DE REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE DOS ESCENAS – EN EL PSICÓLOGO/ EN EL TAROT: estas escenas han sido creadas por el profesor. Con ella, trabajaremos todos los aspectos de la dramatización y del teatro a través de distintas estrategias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación y dicción</li> <li>• Calentamiento físico</li> <li>• Caracterización</li> </ul> <p>Comunicación lúdica.</p>	<p>- TÉCNICAS DE REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE DOS ESCENAS – EN EL PSICÓLOGO: en esta escena una terapia entre un psicólogo y paciente se convierte en una “pelea” de gustos, opiniones, etc.; y CÁSTING DE NOVIO: en esta escena, una chica o chico un poco superficial realiza un cásting a dos posibles novios/as. Con la escena, trabajaremos todos los aspectos de la dramatización y del teatro que hemos visto en la unidad y algunos nuevos a través de distintas estrategias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación y dicción</li> <li>• Calentamiento físico</li> <li>• Caracterización</li> <li>• Comunicación lúdica.</li> </ul>	<p>- TÉCNICAS DE REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE DOS ESCENAS – OS ENSEÑO MI PISO: en esta escena, un chico invita a sus amigos a ver su nueva casa; y EN EL FÚTBOL: en esta escena dos amigos chinos y dos españoles conversan sobre las diferencias entre China y España. Con la escena, trabajaremos todos los aspectos de la dramatización y del teatro que hemos visto en la unidad y algunos nuevos a través de distintas estrategias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación y dicción</li> <li>• Calentamiento físico</li> <li>• Caracterización</li> <li>• Comunicación lúdica.</li> </ul>	<p>- TÉCNICAS DE REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE UNA ESCENA- PACO Y PACA: en esta escena, un par de octogenarios intentan reservar vacaciones en Benidorm. Con la escena, trabajaremos todos los aspectos de la dramatización y del teatro que hemos visto en la unidad y algunos nuevos a través de distintas estrategias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación y dicción</li> <li>• Calentamiento físico</li> <li>• Caracterización</li> <li>• Comunicación lúdica.</li> </ul>
---	--	---	--	--

## PLANTILLA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS USOS DEL PRESENTE

2. Lee la siguiente escena y marca los usos del presente que acabas de analizar con tu profesor.

PACO Y PACA

*(Dos señores de una cierta edad se encuentran en una especie de oficina de viajes. Parece que están esperando.)*

PCO- Sería mejor leer el cartel... **ATENUACIÓN- CORTESÍA**

PCA- Ve al grano Paquito (**imperativo lexicalizado**)... Lo que quieres decir, más bien, es que Paco dice que (**estilo indirecto**) si Paca sin darse cuenta pudiera leer el cartel -y él no se le pide a ella amable y directamente- eso le haría no parecer un cero a la izquierda (**fraseología**)...

PCO- Necesitas unas vacaciones (**presente de situación estativa**) urgentemente porque ya no hay quien te aguante...

PCA- Mañana ya hemos llegado a Benidorm (**interpretación prospectiva del p. perf. Compuesto**), no te preocupes...

PCO- ¿Dejas ya de leerme la cartilla (**presente de mandato**), hija? ¿Qué pone en el cartel, Paquita?

PCA- “Se prohíbe ser un cero a la izquierda...” (**Caracterización deíctica + presente normativo**)

PCO- Serás hija de la gran...

PCA- “... hablar alto.” De la gran... ¿quién?

PCO- El próximo año no nos movemos de Madrid, ya te lo aviso... (**Presente pro futuro**)

*(Coge un número de espera en la máquina, al modo de las carnicerías o de la Seguridad Social mientras Paca se sienta y coge varias revistas. Paco se sienta seguidamente a su lado.)*

PCA- ¡Anda (**imperativo lexicalizado**), mira! Leo: “Ya en el S. XIII Santo Tomás de Aquino afirma (**presente analítico + presente histórico**) que las parejas que discuten hacen más sagrada la unión de la verdadera familia y que los que no discuten están menos cerca del paraíso terrenal y...” ¡jajaja! Estos del *Muy Interesante* son unos cachondos... que los que discuten son más felices. Que se lo digan (**oración desiderativa con subjuntivo**) a mi Paco a ver si así... (*Paco está hojeando el As sin, aparentemente, hacer mucho caso a su mujer*). Pero no, ahí le tienes, leyendo el As (*se adelanta un poco para ver bien*): “Florentino Pérez saluda a CR7 y éste le pone morritos... (**Presente de hechos presentados**)” Pasando olímpicamente de lo que dice Santo Tomás de Aquino y de su mujer. Y lo peor de todo es que no se da cuenta de que así hace daño a su mujer. Tal vez más alto (*sube el tono*) empiece a darse cuenta de que hace infeliz a su mujer. Tal vez con un: ¡ME HACES INFELIZ! (**Presente con valor progresivo**) (*Paco la mira con el As arrugado*)

PCO- ¿Te callas ya <-(**Presentes de mandato**)?-> ¿Paras de montar el número? Estaba mirando de reojo a esos señores de la esquina cuando voy <-(**presente narrativo**)-> y me acuerdo de algo muy importante: “En temporada alta, te cobran el doble...”. Si nos llaman, que queremos ir en Noviembre a Benidorm (**prótasis condicional con presente**), ¿vale? He oído hace un segundo (**perfecto de hechos recientes**) que la rebaja es de setecientos euros más IVA. Todavía no nos

llaman (presente de pasado inmediato)... Que en Noviembre... en Agosto, no. En Noviembre. ¿Paca?

PCA- Estaba pensando en la Fernanda. Hace dos meses que ha muerto (perfecto de aoristo)... y tú te quieres ir (perif de futuro) en Noviembre. ¿Y si me quedan dos meses y ya no voy a Benidorm? Ni muerta. Nos vamos en Agosto.

PCO- Joder, Paca. Tu amiga ¿cómo se llamaba (imperfecto de cita)? Eso, la Fernanda. Coño, la Fernanda murió de halitosis crónica un día que salió a correr y sin querer se tragó su aliento... Dos más dos son cuatro, Paca, la capital de España es Madrid y al César lo que es del César (presentes gnómicos): la Fernanda estaba para el arrastre desde el día que nació.

PCA- ¿Cuánto costaba el viaje (imperfecto de aspecto léxico)?

PCO- 1200 euros por cabeza.

PCA- ¿A qué hora podíamos entrar al apartamento (imperfecto prospectivo)?

PCO- A las 12.00. Mediodía.

PCA- *(Coge otra vez la revista y sin parar de leer)* Leo: "Santo Tomás encuentra a Dios en el año 1251 (presente histórico) y no será hasta varios años después, en Nápoles, donde se diga: "Menos mal que he viajado mucho (perf de presuposición existencial), ya que el viajar mucho, aunque cueste dinero, es lo que hace a los seres humanos más sabios. Y además, ya lo decía Don Quijote: "Quién lee mucho y viaja mucho, sabe mucho y no sufre mucho."

PCO- A ver Paquita, lo primero que la frase es: "El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho"; lo segundo que el Quijote es de 1605 y Tomás de Aquino estaba más muerto que muerto. ¿Será que (futuro de conjetura) te lo estás inventando todo lo que pone en el Muy Interesante?

PCA- *(Poniendo una voz infantil)* Le quería pedir (imperfecto de cortesía) disculpas por lo que he hecho, Míster Pedante. Pero nos vamos en Agosto. Vaya que si nos vamos... Hemos ido a esta agencia (perf de presente continuo) para algo y yo he roto mi hucha para algo. Me voy a Benidorm en Agosto antes de estirar la pata como que me llamo Paquita. *(Se levanta e in crescendo empieza a imaginarse como Scarlett O'Hara en la escena final de "Lo que el viento se llevó")*. ¡Cómo que me llamo Francisca de Paula Aragoneses con DNI: 53392313- K nacida en Burguillos de Toledo provincia de Toledo en Castilla la Mancha de padres Ramón María de Paula Turrone y Juana Teresa Aragoneses Bobadilla naturales ambos de la provincia de Jaén, donde mejor oliva no hay en España y que...!

*(Por el megáfono se escucha: "Se prohíbe hablar alto, por favor." Paca y Paco se sientan rápidamente como si no hubiese pasado nada pero con sus esperanzas un tanto desvanecidas: él con el As y ella con el Muy Interesante, leyendo o haciendo que leen, muy interesados y un poco avergonzados).*



## **ANEXO III**



# SKETCHES

# ESPACHINA

(GRUPO DE TEATRO DEL CCEE ESPACHINA- DÍA 23 DE ABRIL)

## INTERNET

NARRADOR- *Todos los días Muriel, alumna china de la Universidad Complutense, contacta con sus padres y amigos gracias a Internet. Muriel tiene muchas redes sociales como Facebook, Skype, etc. Sin embargo, la que más utiliza es QQ, que no existe en España. Es una red que utilizan mucho los chinos. Vamos a ver como habla Muriel...*

MURIEL- Es la hora de conectarme para hablar con mis padres. Hay muchas horas de diferencia entre China y España, pero ahora puedo encontrar a mis padres despiertos. *-(Muriel teclea el ordenador)-* ¿Papá, Mamá? ¿Estáis ahí?

PAPA Y MAMA DE MURIEL- Hola hija, ¿cómo estás? ¿Qué tal en la Universidad?

MURIEL- Muy bien Papá.... Eh... ¡Necesito dinero!

P y M- ¡Pero hija! Siempre pides dinero, ayer pides dinero, la semana pasada pides dinero, hace un mes “Papá, quiero más dinero”... Sólo hablas con nosotros para decir: “¡Necesito dinero!” ¿En qué gastas el dinero?

M- Pues... Mamá, Papá, en la Universidad, o para hacer viajes con el Centro Complutense... *(Muriel se rasca el pelo, está mintiendo)*

P- Pero si los viajes con el Centro Complutense son muy baratos, y la matrícula ya la pagamos en enero... ¿Para qué quieres el dinero?

MURIEL- ¡Mamá, qué guapa estás! ¡Qué bien te queda el vestido! ¿Es muy caro?

M- Es muy bonito, ¿verdad? Me lo he comprado en Zara, y es precioso con estampados rojos y *-(recuerda algo)-*... ¡Oye! Que tu padre te pregunta qué para qué quieres el dinero...

MURIEL- Si, eh... ¡Papá! ¡Qué bonito es tu traje! Te hace parecer más fuerte y la corbata también es muy bonita...

P- ¡Uy! Gracias, la verdad es que tu madre me lo ha comprado, porque dice que estoy muy guapo con él. En el trabajo todos me dicen que parezco el jefe de la empresa y... *-(recuerda algo)-* ¡Pero hija! ¡Que no me olvido, te pregunto que para qué quieres el dinero!

MURIEL- ¿Cómo dices Papá? ¿El tiempo en España? ¡Ah! ¡Si! El tiempo en España es muy soleado, siempre sale el sol, no como en China. Hoy tenemos 23 grados, aunque dicen que en abril siempre llueve, pero la gente va con la ropa de primavera y...

P Y M- ¡¡Muriel!!

MURIEL- ¿Qué pasa?

P Y M- ¡¡El dinero!!

MURIEL- Ahhh, si, vale... Casi me olvido... Papá, Mamá... ¡Necesito dinero!

P Y M- *(Hacen el gesto de los tres dedos sobre la cara)*

MURIEL- *(Con prisas)* Un momento, Papá y Mamá, no os desconectéis. Me está llamando un amigo de la universidad para hablar de los deberes de la clase.



P Y M- *(Se quedan con la boca abierta y en pausa)*

MURIEL- ¿Pedro? ¿Pedro estás conectado?

PEDRO- ¡Hola Muriel!

MURIEL- ¿Cómo estás? Una pregunta, ¿qué tal la clase?

PEDRO- Bien, aunque Eduardo siempre me saca a hacer teatro y a hablar en clase. *(Todos: MURIEL, PAPÁ, MAMÁ Y PEDRO hacen una pausa, miran al escenario, sonríen y guiñan un ojo a los espectadores).*

MURIEL- Ah...¡Qué bien! Ehhh... ¿puedo hacerte una pregunta?

PEDRO- ¡Sí! Claro...

MURIEL- ¿Me prestas dinero?

PEDRO- ¡¿Cómo?!

MURIEL- ¿Te sorprendes? Pero si yo siempre te invito al café de la universidad...

PEDRO- Es verdad... ¿Cuánto necesitas?

MURIEL- Cien euros.

PEDRO- ¡¡Cien euros!! Es mucho dinero...

MURIEL- Un momento Pedro, me está llamando Laura... ¡No desconectes!

PEDRO- *(Se queda con la boca abierta, igual que los padres de Muriel)*

LAURA- Hola Muriel, ¿Has conseguido el dinero?

MURIEL- Todavía no...

LAURA- Mmmmm, no vamos a poder comprarlos...

MURIEL- Espera, Pedro me va a dejar dinero... Un momento, voy a hablar con él... *(Teclea el ordenador)*¿Pedro?

PEDRO- Muriel, te puedo dejar 5 euros.

MURIEL- ¿Qué? Es muy poco...

PEDRO- Pero, ¿para qué quieres el dinero?

MURIEL- ¿Qué? Un momento, tengo un problema con Internet... Oh, no parece que todos se pueden conectar y hablar a la vez... No....

TODOS- ¡!!!!!!EL DINERO!!!!!!!!!!!!

MURIEL- *(Apaga el ordenador y lo cierra, todos desaparecen, queda ella sola en el escenario).*

Sólo quiero el dinero para comprarme los cómics de Naruto... ¿Tan malo es?

*(Aparece otra vez el narrador)* NARRADOR- No es tan malo, pero es que siempre pides dinero a tus padres y no les cuentas nada de la vida en España...

*(Muriel hace el gesto de los tres dedos sobre la cara)*

## EN LOS DEPORTES

NARRADOR- Las personas que vienen de China también nos encontramos muchas diferencias en la calle. Por ejemplo, los deportes que se practican en China no son los mismos que se practican en España... Pero, vamos a ver a Rudy y lo que le pasa con estos chicos españoles.

*(Aparecen en la escena varios chicos españoles jugando al fútbol. En ese momento llega Rudy con un balón de baloncesto).*

RUDY- Hola chicos, ¿podemos jugar juntos?

CHICO ESPAÑOL- ¡Sí! ¡Claro! Ven aquí.

RUDY- ¡Qué bien! ¡Muchas gracias!

OTRO CHICO ESP.- Eyy, ¿tienes pelota? ¡Qué guay! ¿Me la pasas?

RUDY- ¡Sí, toma! *(Rudy le tira la pelota, que es de baloncesto, pero el chico español la coge como si fuera de fútbol y da unos toques)*. ¡Oye! Esta pelota es para jugar al baloncesto, no al fútbol.

CHICO E.- ¿Cómo te llamas? *(Le pasa el balón a Rudy, ahora hablan todo el tiempo pasando el balón)*

RUDY- Rudy.

CHICO E.- Mira, Rudy, en España los que juegan al baloncesto son casi unos frikis. Los españoles, casi todos, jugamos al fútbol...

RUDY- ¿Y tú cómo te llamas?

CHICO ESPAÑOL- Alfonso.

RUDY- Alfonso, en China los que juegan al fútbol son un poco frikis también... Entonces ¿no conoces a los hermanos Gasol?

ALFONSO- Ah.. sí, unos tíos muy altos, muy altos que hacen anuncios de natillas ¿no? Bueno sí, pero que me dices de Lionel Messi.

RUDY- Ah, si... pero ¿qué me dices de Ricky Rubio? ¿O de Jeremy Lin?

OTRO CHICO ESPAÑOL- Ricky Rubio es español, y Jeremy Lin me suena... ¿Tal vez Jeremy Lin es de Sevilla?

RUDY- ¡Qué va! Jeremy Lin es chino, como Yao Min, un jugador de baloncesto de los Houston Rockets, que es muy alto también.

OTRO CHICO ESPAÑOL 2- Aquí en España jugamos al fútbol. Y... ¿no conoces el estadio Santiago Bernabéu?

RUDY- Sí, en China hemos oído hablar del Real Madrid... Allí es donde juegan Cristiano Ronaldo, Benzemá, Di María, Iniesta, Xavi García...

OTRO CHICO ESPAÑOL 1- *(Con cara de asombro)* ¿Cómo? ¿Iniesta y Xavi García? No, no, no. Esos juegan en el equipo rival, en el fútbol Club Barcelona... No nos gusta nada el Barcelona, gana todo y no deja nada al Real Madrid.

RUDY- Pero juegan en la selección de España ¿no?

ALFONSO- Sí, pero hablar de Barcelona y Madrid en fútbol, es como hablar de Shangai y Pekín...

RUDY- Ah, vale, está bien.

OTRO CHICO ESPAÑOL 2- De todas formas, vamos a jugar al tenis un rato. Hemos jugado demasiado al fútbol hoy. Estoy un poco aburrido de tanto fútbol. *(Coge el balón de fútbol con las manos y lo deja detrás.)*

RUDY- Claro. Pero antes, ¿Cómo os llamáis?

CHICO ESPAÑOL 1- Yo Miguel.

CHICO ESPAÑOL 2- Yo Aarón.

RUDY- Encantado de conoceros.

MIGUEL Y AARÓN- Igualmente.

ALFONSO- Bueno, ¿a qué queréis jugar?

MIGUEL Y AARÓN- ¡Al tenis, tenemos una pista cerca!

RUDY- Muy bien chicos. Yo también tengo una raqueta de tenis aquí. *(Saca una paleta de ping pong)*

*(Todos los demás sacan raquetas más grandes)*

AARÓN- ¡Pero si esta es una raqueta de ping pong!!

RUDY- No, que va. Es una raqueta de tenis de mesa...

MIGUEL- Jajaja, pero ¿no conoces a Rafa Nadal?

RUDY- claro que le conozco, pero él juega con una raqueta más grande.

ALFONSO- En España somos muy malos jugando al Ping pong, por eso nuestro deporte con raqueta es el tenis.

RUDY- Pues en ping pong no hay quien juegue mejor que China.

TODOS- ¡Ya lo sabemos!

RUDY- Entonces, mañana jugamos al fútbol, ¿no?

*(Todos se van y aparece narrador desde el fondo del escenario)*

NARRADOR- Fútbol y más fútbol. En España, a veces, parece que todo es fútbol... Y es que en China jugamos mucho, como ha dicho Rudy, al ping pong y al baloncesto, aunque también hay gente que juega al fútbol. A veces parece que es mejor no decir en España cuál es tu equipo favorito, nunca sabes quién va a ser del equipo contrario...

## EN EL RESTAURANTE

NARRADOR- Todos los profesores del Centro Complutense nos dicen que tenemos que hablar con españoles, que tenemos que hablar en español –y no en chino- y que tenemos que comer “en español”. Las comidas son bastante diferentes en España y en Madrid. Pero la verdad, es que la comida es una buena oportunidad para aprender español. Veamos a estos amigos chinos cenando en un conocido restaurante de Madrid llamado “La favorita”.

JUAN- Hola chicas, qué bien os veo... ¡Que ganas tengo de comer en este restaurante español!

PEPA- Cuánto tiempo Juan... Es verdad, yo también tengo muchas ganas. ¿Has reservado tú este restaurante, verdad Remedios?

REME- Sí, y además una mesa para tres. En Internet pone que vamos a vivir una experiencia inolvidable.

JUAN- ¡Qué bien! ¡Entremos!

*(Abren la puerta y les recibe el camarero)*

CAMARERO- Bueeeenaasssss nochessssssss *(el camarero habla con voz de ópera)*.  
Puedeeeennnn sentarseeeeee.....

PEPA- ¡Qué gracioso! Aquí en España debe ser una manera de saludar *(señala al camarero)*...

REME- Sí, seguro que es por la alegría que caracteriza a los españoles...

*(Se sientan los tres amigos)*

LUIS- *(al camarero)* ¿Tienen menú del día?

CAMARERO- Siiiiiii, aquí tieneeeeeeennnnnn... *(les da a cada uno un menú)*. Quieren algo de bebeeeer mientras piensannnnn que van a pedirrrrrrrrr.....

LUIS- Sí, ¿tres coca- colas os parece bien chicas?

PEPA – Para mí está bien.

REME- Yo prefiero una fanta naranja.

CAMARERO- Muy bieeeeeen *(tomando nota)*. Dos coca- colas y una fanta naranjaaaaaaa. *(Se va al final del escenario)*

PEPA- Yo el otro día estuve en un restaurante y no cantan todo el tiempo... ¡Qué raro!

REME- Bueno, vamos a ver que tiene el menú... De primeros: ensalada mixta, sopa castellana y paella...

LUIS- ¿Tienen bol de arroz? *(Las chicas miran a Luis)* Vale, ya sé que la paella lleva arroz, pero es que todos los jueves tengo que tomar paella en la Universidad y se me está poniendo cara de arroz...

PEPA- Sólo tienen esto de primero. A ver... De segundos: filete de ternera con patatas, pollo asado y tortilla española... Me parece que este menú es el típico en España...

REME- ¿No tienen olla mongola?

LUIS- La olla mongola solo la sirven en algunos restaurantes de Usera. Yo siempre voy allí a comer...

PEPA- Bueno, ¿ya sabéis lo que vais a pedir? *(Luis y Pepa asienten)*. Camarero, por favor, nos toma nota.

CAMARERO- *(Vuelve el camarero y les da a todos las bebidas)* Claaaaroooooooo... De primero, ¿qué desean tomaaar?

REME- ¿Qué lleva la sopa castellana?

CAMARERO- Lleva jamón serrano, pan, huevos y ajooooo. Mucho ajoooooo...

LUIS- *(al oído de Reme)* Los españoles son como nosotros en el ajo: se lo ponen a todas las comidas...

PEPA- ¿La paella es de pollo o de marisco?

CAMARERO- De mariscooooo de Galiciaaaaaaaaa...

LUIS- Muy bien. Yo de primero la paella.

PEPA- Yo la sopa castellana.

REME- Pues yo la ensalada mixta.

CAMAREROS- ¿Y de segundo señoreeeeeees? *(toma nota en todo momento)*

LUIS *(con cara de sorpresa pues no se cree que el camarero siga hablando así)* Yo el pollo asado.

REME- Yo también el pollo asado.

PEPA- Yo una tortilla española, pero sin cebolla por favor.

CAMARERO- *(Tomando nota)* Muy bieeeeeen, una paella, una sopa castellana, una ensalada mixta, dos pollos y una tortilla sin cebollaaaaaaaaa ( SE VA Y SE OYE UNA VOZ DE FONDO QUE DICE "OÍDO COCINA")

LUIS- Me gustaría pedir unos palillos para comer la paella. No sé si tienen, pero los voy a pedir. *(Vuelve el camarero con los platos)*

LUIS- ¿Me puede traer unos palillos, por favor?

CAMARERO- ¿Palillos? Aquí sólo tenemos cubiertooooooooosss.

REME- ¿Puede traer un poco de pan?

CAMARERO- Claaaaroooooooo. *(Se va y vuelve con el pan)*

PEPA- *(con cara de enfado)* Luis, ¿es que no sabes que solo dan palillos en restaurantes chinos? En los restaurantes españoles siempre se come con cubiertos...

LUIS- vale, vale... *(con cara de disculpa)*

*(Aparece el NARRADOR y todos los demás se quedan congelados).*

NARRADOR- Ahora, nuestros amigos comen y hablan de sus clases en España y de su nueva vida en la ciudad. *(Saca un mando a distancia y lo teclea)*. Vamos a ver qué pasa treinta minutos después... *(todos en la escena se mueven muy rápido, como si estuvieran en una película)*.

REME- ¡Qué rico todo! Vamos a pedir los postres a ver que tienen. Camarero, puede darme la carta de los postres.

CAMARERO- Un momentooooo. *(trae una carta de postres, la abre)* Los postres que hay son bola de helado de chocolate, fresa o nata, fruta del tiempo o manzana asadaaaaaa. ¿Quieren café?

PEPA- No, todos queremos postre...Para mí, la manzana asada.

LUIS- Para mí también.

REME- Para mí una bola de helado de fresa.

*(Vuelve el narrador con el mando a distancia, todos se vuelven a quedar congelados)*

NARRADOR- Vamos a ver qué pasa diez minutos después. Es que en China se piden todos los platos juntos, pero en España siempre se piden los primeros y segundos, y después el postre.

*(toca el mando a distancia y todos vuelven a hacer las cosas rápidas)*

LUIS- Muy bien chicas. Hemos comido bien ¿eh? ¿Pedimos la cuenta?

REME Y PEPA- Sí, sí.

LUIS- Camarero, ¿me trae la cuenta?

CAMARERO- Aquí tieneeeeeen.

LUIS- Son 60 euros. Pagamos los tres ¿vale? O cómo dicen en España, pagamos “a pachas”. Son 20 euros por cabeza.

PEPA Y REME- *(sacando el dinero)* Muy bien, jeje. A pachas, jeje.

*(Salen todos y se dirigen a la puerta)*

CAMARERO- Muchas graciaaaaaas y hasta otro díaaaaaaaaaa.

TODOS- ¡Hasta luego, gracias!

LUIS- ¿Por qué el camarero cantaba todo el tiempo?

REME- A ver, tengo aquí una publicidad del sitio... ¡Vaya! Aquí pone que en este restaurante los camareros cantan ópera...

*(Los tres hacen el gesto de los tres dedos)*

NARRADOR- Creo que nuestros amigos han aprendido un poco más de español y de cómo son los españoles...

## EN CLASE

NARRADOR- Hoy es el primer día de clase de español en la Universidad Complutense de Fer. Es la primera clase que Fer toma fuera de su país, China. Él sólo conoce a profesores chinos y nunca ha tenido un profesor de otro país. Vamos a ver como lo hace...

FER- *(Buscando la clase y mirando a todas partes)* ¿Dónde está el aula 219...? El señor de la bata azul y barba de la entrada, que es muy simpático, me dice que está aquí, pero no la veo...

TONY- *(aparece un señor con una bata azul)*. ¡Chico! Esta es la primera planta... Te digo que el aula 219 está en la segunda planta. Ven que te acompaño...

FER- Muchas gracias... *(Fer y Tony suben escaleras)*

TONY- Aquí está, el aula 219...

FER- Gracias otra vez.

TONY- De nada, hombre. Ya sabes que estamos en la entrada para preguntarnos lo que sea... Hasta luego... *(se va)*

FER- Vale. Hasta luego.

*(Fer llega al aula 219 donde hay otros dos alumnos sentados, esperando).*

FER- Hola, buenos días. Me llamo Fer *(dándoles la mano)*. Soy de WuHan.

CHEN- Hola Fer. Yo soy Chen y soy de Nanjin.

SARA- Encantada de conocerte. Yo soy Sara y soy de Xiaochin.

FER- ¿Cuánto tiempo estudiáis la lengua española en China?

CHEN Y SARA- Cuatro meses.

FER- Yo también...

SARA- Silencio, entra el profesor...

PROFESOR- *(Entra el profesor casi corriendo)* Bueeeeenooooossss díaaaasssss  
chicooooossssssss...

*(FER, CHEN Y SARA no saben si hablar o callarse)*

PROFESOR- ¡¡Qué pasa chicos!! ¿Cómo decimos? Buenos díassss ¿no?

TODOS- Buenos días...

PROFESOR- No os oigooooooooo

TODOS-*(Con el mismo tono que la vez anterior)* Buenos días...

PROFESOR-*(Con el mismo tono que la vez anterior)* No escucho nadaaaaa.

TODOS- ¡¡Buenos días!!

PROFESOR- Ahora sí... *(Se quita la cera de los oídos y no para de dar vueltas por clase)*

FER- *(Se lo dice al oído a Sara y Chen)* Estoy muy sorprendido. En China los profesores son más serios y no hacen muchas bromas... Este profesor parece que está loco...

PROFESOR- *(Se da cuenta de que Fer está hablando)* ¡Tú! ¿Cómo te llamas y de dónde vienes?

FER- Soy Fer y vengo de Nanjin.

PROFESOR- Muy bien Fer. Busca en tu maquinita, en tu diccionario, la palabra **loco**- en chino... *(Fer busca en su diccionario)*. Vale, ¿qué dice tu diccionario electrónico en español?

FER- Dice que significa en español “tronado”...

PROFESOR- ¡¿Tronado?! Esa palabra es un poco antigua y casi no se usa En España decimos “loco”... Bueno, nos ponemos de pie todos... *(Todos están quietos)*... ¡Todos de pie! *(con las manos hace gestos de que se pongan en pie. Todos se ponen de pie al final)*.

PROFESOR- Vamos a caminar por la clase... Venga, a caminar un poco *(todos caminan en línea recta)*. Y ahora nos ponemos uno enfrente del otro *(forman dos parejas exactamente)*... Vamos a imitar lo que hace nuestro compañero... *(Empiezan a imitarse sin saber muy bien qué hacer, el profesor hace cosas más locas)*.

*(APARECE EL NARRADOR)*- NARRADOR- *(Le da al pause y todos congelados)* Estos alumnos no sabían que su primera clase iba a ser así... Vamos a rebobinar un poco hacia delante... para ver cómo termina la clase... *(Vuelve a darle al mando a distancia)*... Una hora y media *(todos empiezan a hacer cosas muy rápidas, entre ellas el ZAS, BOING, PUM y otros ejercicios...)* Otra vez le doy al *play*.

PROFESOR- Bueno chicos, ya hemos terminado. No os olvidéis de hablar siempre en español, en la calle, viendo la tele y escuchando la radio y pedir una tapa en cualquier restaurante de Madrid... No tenéis que estar siempre hablando en chino, ¿vale?

TODOS- *(Gritan a la vez)* ¡!!Valeeeeeeee!!

PROFESOR- Pasad un buen fin de semana y nos vemos el lunes.

TODOS- ¡Igualmente! ¡Hasta el lunes!

*(El profesor empieza a recoger sus cosas, Sara y Chen salen de clase riéndose y se le acerca Fer poco a poco)*

FER- Perdón profesor, tengo una pregunta.

PROFESOR- ¿Cuál es?

FER- ¿No hay deberes para mañana?

PROFESOR- Ya he dicho cuáles son los deberes. ¿No lo has oído?

FER- Sí, pero ¿sólo esos deberes? ¿No hay que escribir nada?

PROFESOR- ¿Quieres que te envíe deberes extras de escritura?

FER- No, no, no. Muchas gracias profesor *(con prisa)*. ¡Hasta el lunes!

*(Se va el profesor y aparece otra vez el narrador)* NARRADOR- No sé si es porque en España hace más calor o porque tienen aceite de oliva, pero los profesores de China y España son un poco diferentes...



## EN EL AEROPUERTO

NARRADOR- Hoy es un día muy feliz para Denís, estudiante de español del Centro Complutense. Lleva ya cuatro meses en Madrid y hoy es la primera vez que vienen sus padres a visitarle. Ahora mismo está en el aeropuerto, esperándoles... Vamos a ver que le sucede:

*(Aparece Denís en la escena, está con una sonrisa muy grande, feliz y esperando con un cigarrillo)*

VOZ METÁLICA DE AEROPUERTO- Próximo vuelo B- 219/ A-109 proveniente de Nanjin, China en puerta 23 A. Les recordamos que está totalmente prohibido fumar dentro del aeropuerto bajo pena de multa de 300 euros.

DENIS- Uhhh, 300 euros... *(tira el cigarrillo y lo aplasta)*. ¡Bien!, puerta 23 A... ¡Qué bien! ¡Qué ganas tengo de ver a mis padres!

*(camina unos pasos y llega a la puerta 23 A)*

DENIS- Aquí es...

NARRADOR- 20 minutos después...

*(Aparecen Papá y Mamá con maletas y cámaras de fotos al cuello, con ropa muy veraniega de turista)*

DENIS- ¡Papá! ¡Mamá!

P Y M- ¡Denis!

*(Papa y Mama le van a chocar la mano, pero Denis les da un abrazo a cada uno y dos besos: Papá y Mamá se quedan "de piedra")*

PAPÁ- ¡Qué fogoso eres hijo!

DENÍS- Sí, papá, es que en España es muy raro chocar siempre la mano... Aquí a los seres queridos se les dan siempre dos besos, un abrazo *(Denis no deja de abrazar a su padre y Papá está un poco incómodo, quiere "quitarse a su hijo de encima". Mamá les aparta)*

MAMÁ- Deja que te vea... ¡Qué guapo estás y cuánto has crecido en unos meses! Voy a hacerte una foto... *(le hace varias fotos con flash, su padre también)*

DENIS- Pero mamá, papá... Dejad de hacer fotos... No me extraña que digan los españoles que los asiáticos siempre hacemos fotos de turismo...

VOZ METÁLICA DE AEROPUERTO- Les recordamos a los usuarios del aeropuerto que está muy bien hacer fotos con flash, pero que con la luz que hay hoy en Madrid, no hace falta. Gracias.

PAPÁ-*(Gesto típico chino de los tres dedos- que quiere decir sorpresa como "¡vaya!")* Vale hijo... Llévanos a tu casa que estamos un poco cansados...

*(APARECE NARRADOR CON EL MANDO A DISTANCIA, TODOS LOS DEMÁS SE QUEDAN CONGELADOS)*- Han pasado ya unos días y Denís les ha enseñado a sus padres varios monumentos y cosas típicas de Madrid. Hoy es el día 4 de los padres de Denís en Madrid. Vamos a ver qué tal...

MAMÁ- ¡Qué curiosos son los españoles! Parece que están todo el día en la calle, comiendo en sus terrazas, escuchando la música, también eran muy graciosos los mimos... Y el metro... ¡Me encanta! ¡qué grande es! ¡Y qué raro era el hombre que estaba dentro del vagón diciéndome que era muy guapa! *(Otros alumnos simulan por detrás la escena)*

PAPÁ- Cariño, ese hombre era un carterista o como dicen algunos en Madrid “caco”. Menos mal que le dije que se fuera... A mí lo que más me ha gustado es el sol que hay en Madrid, está en todas partes. Como las palomas, todo el tiempo por la calle haciendo esos ruidos tan característicos... *(Hace el ruido de la paloma)*

MAMÁ- A mí también me pareció muy bonito y extraño a la vez, ver tanta gente sentada en el suelo... Esto en China no es lo normal... *(Otros alumnos simulan por detrás la escena)*

DENÍS- Claro, son cosas muy distintas. Yo ya llevo aquí unos meses y a veces no me acostumbro, hay tantas cosas diferentes, que a veces es un lío recordarlas todas. Pero cada día me gusta más. ... Papá, Mamá, ahora os voy a llevar a un sitio donde se toman unos postres muy ricos.

*(Llegan a una cafetería)*

CAMARERO- Hola buenos días, ¿qué querían?

DENÍS- Por favor dos arroces con leche y un chocolate con churros.

PAPÁ Y MAMÁ *(con cara de asco)*- ¡¿Arroz con leche?!

CAMARERO- Sí, en España es un postre muy común y en Asturias, al norte de España, lo preparan sabrosísimo...

MAMÁ- En China tomamos el arroz por un lado y la leche por otro. Nunca tomamos las dos cosas juntas, y jamás comemos el arroz con azúcar... ¿Qué lleva?

CAMARERO- Pues lleva arroz, leche, limón y un poco de canela... Además se usa la piel de limón también...

PAPÁ- ¿Piel de limón? En China nunca nos comemos la piel de limón... ¡Ummm! ¡Qué bueno está!

MAMÁ- ¿Y el chocolate con churros? ¿También se toma en toda España?

DENÍS- ¡Mamá! Si ya te lo he explicado... *(con gesto de tres dedos)*

CAMARERO- No pasa nada, chaval... Yo se lo cuento a tus padres: Sí, se toma en toda España, pero los madrileños presumimos de los churros con chocolate como algo propio... Y además, ustedes están en la mejor chocolatería con churros de todo Madrid desde hace muchos años: San Ginés...

*(Papá y Mamá sacan varias fotos. El camarero posa con ellos y con Denís.)*

*(APARECE NARRADOR y TODOS SIGUEN HACIENDO FOTOS)*-NARRADOR- Los padres de Denís se han marchado encantados de España y esperan regresar en otra ocasión. De todas formas, la madre de Denís ya tiene varias ideas para exportar el arroz con leche en China... ¿Funcionará?

## POR LA CALLE

NARRADOR- Hoy María, una estudiante española de Filología ha quedado con Yoka, una estudiante de Sichuan que lleva apenas tres meses en Madrid. Aunque parece que es mucho tiempo en Madrid para conocer las costumbres, a Yoka le encanta quedar con María para hablar de todas las cosas que le llaman la atención de Madrid y de los españoles. Vamos a escucharlas un poco...

MARÍA- ¡Hola Yoka! (*Le da dos besos*) ¡Pero qué bonito es tu vestido! ¿Cuánto te ha costado? Es una maravilla...

YOKA- Lo he tejido yo, ¿te gusta? Mira, si quieres vamos a una mercería y te digo las telas que he comprado para hacerlo...

MARÍA- Bueno, ya sabes que tenemos que esperar un poco... Hasta las 17.00 no vuelven a abrir...

YOKA- ¡Ah, sí! ¡El horario de las siestas! Todavía no me acostumbro al cierre de algunos negocios o restaurantes... En China no hay pausas de este tipo... ¡A trabajar todo el día!

MARÍA- Me acuerdo en tu primer mes... Decías: (*la imita*) “¡¿Pero por qué comen tantas veces los españoles?! Desayuno, aperitivo de las 12.00, almuerzo, merienda, cena, después de la cena...”

YOKA- Es que me parece muy gracioso, pues en China sólo tenemos tres comidas y ¡a la cama!

MARÍA- Jajaja...Es que a los españoles nos gusta mucho reunirnos en torno a la comida, tomarnos unas copas, compartir el aperitivo y una buena conversación... Por eso, siempre que podemos aprovechamos para vernos con algo en la mano para beber o comer... Pero por ejemplo, en China muchas veces se bebe alcohol para cerrar acuerdos o mejorar relaciones comerciales, ¿no? Pues a los españoles también nos sorprende esto... Bueno, ¿te parece si vamos a por algo de comida al supermercado?

YOKA- ¡Venga, vale!

NARRADOR- (*Con un cartel: EN EL MERCADO*)Nuestras amigas ya han comprado algunas cosas para cenar juntas esta noche. Ahora Yoka quiere comprar algunas especias para cocinarle a María su “plato estrella”: la olla mongola.

YOKA- ¿Quién da la vez? ¿Es usted el último? (*al narrador*)

NARRADOR- No Yoka, yo ya he comprado un poco de leche y unas galletas María, pero nada más. Ahora mismo puedes pedir... (*se aparta de la escena*)

VENDEDOR- Buenas tardes señoritas, ¿qué querían?

YOKA- Buenas... primero me gustaría pedirle medio kilo de carne de cordero o ternera...

VENDEDOR- Muy bien, tengo ternera, ¿algo más?

YOKA- Sí, también quiero un kilo de verduras variadas, una docena de huevos, una bolsa de patatas, un paquete de fideos... Y ¿qué tipos de pescado tienes?

VENDEDOR- Pues mira, tenemos unas ricas sardinas, un pulpo de Galicia muy rico y baratito, un poco de merluza y me queda medio salmón... Nada más hasta mañana.

MARÍA- Yoka, te vas a gastar mucho dinero, ¿no crees?

YOKA- *(Hace gestos negando con la cabeza y como diciendo: "No importa")*. Muy bien *(al vendedor)*. Dame un cuarto de kilo de todos los pescados...

VENDEDOR- Ya está... *(metiendo las cosas en la bolsa)* ¿Algo más?

YOKA- No, ¿cuánto es todo?... ¡Ah! Y se me olvidaba... También un poco de tofu si tenéis y especias picantes como jengibre, curry, cayena, etc.

VENDEDOR- Tofu y especias aquí no vendemos, pero enfrente tienes un herbolario y tienda de alimentación vegetariana. Seguro que allí tienen tofu y especias... En total, son 35 euros. *(Yoka le da el dinero)*. Gracias, toma tu cambio, 5 euros.

MARÍA- ¡Qué barato! Sólo por la ternera y el pescado ya me parece una ganga.

MARÍA Y YOKA- ¡Gracias! ¡Hasta luego!

NARRADOR- *(con un mando a distancia, lo pulsa y MARÍA Y YOKA rebobinan hacia delante; también lleva un cartel que pone EN LA PARADA DEL AUTOBÚS)*. Ahora ellas van a coger un autobús para ir a casa de Yoka, vamos a ver como es un poco del transporte público en Madrid...

MARÍA- Bueno, vamos a tu casa en el autobús 133 y así me cuentas como preparas la olla mongola...

YOKA- ¡Perfecto! ¿Sabes una cosa que sí echo de menos de China?

MARÍA- A tus padres para que te digan: "No puedes hacer fiestas en casa"

YOKA- ¡No! En serio, echo de menos mi bicicleta. Aquí en Madrid es difícil andar con la bicicleta. Hoy he visto que todos los coches pitan a las bicicletas y no las respetan, y les dicen algo así como: *(grita con voz de español feo)* "¡Qué vas pisando huevos!"

MARÍA- Ya... Es que en Madrid hay mucho coche pero poca bicicleta... no es muy natural ver muchas bicicletas por la calle... A mí también me gustan las bicis... *(Pasa un autobús corriendo que no para donde María y Yoka, las dos ponen caras de asombro)* ... ¡Oye! ¡Madre mía! Si no avisas, el autobús no para. Hay que estar muy atentas... *(Pasa otro autobús y ésta vez si lo paran con un gesto de María con la mano)*

CONDUCTOR- Buenas noches, ¿adónde van?

MARÍA- A Plaza de España... Somos dos.

CONDUCTOR- Muy bien, son dos euros. O un euro cada una.

MARÍA- *(María le da el dinero)* ¿Este autobús llega a Callao y pasa por Moncloa?

CONDUCTOR- Pasa por Moncloa y la última parada es Callao.

MARÍA- Está bien, gracias.

YOKA- Va un poco rápido este chófer, ¿no crees? *(Se sientan en el autobús)*

MARÍA- Sí, es que hoy hay partido de Champions- Real Madrid- FC Barcelona

YOKA- Ahhhhh *(asintiendo y riendo)*

NARRADOR- ¡Qué aproveche la olla mongola chicas! Yo también quiero tomar un poco... Luego os digo que tal le queda a Yoka la olla mongola... *(se sienta con ellas y empieza a hablar mientras se van como si estuvieran en el autobús)*

### **EN MI PISO...**

NARRADOR- Valerio y Marta han alquilado un piso hace dos días. Como es costumbre en España, han invitado a sus amigos Villa, Almudena y Pablo a cenar y para enseñarles su piso. Esto es lo que han dicho:

*(Suena el timbre y Valerio abre la puerta)*

Valerio- *(a las chicas les da dos besos y a los chicos un abrazo)* Hola chicos, ¿cómo estáis?... Pasad, pasad... ¡Qué bien te veo Villa! ¡Qué guapas estáis chicas! Hombre, Pablo, cuánto tiempo... Pasad, pasad, no os quedéis en el recibidor..

Marta- ¡Hola a todos! *(les da dos besos)*

Villa, Almudena y Pablo - ¡Hola Valerio! ¡Hola Marta!

Villa- ¿Podemos dejar los abrigos en el perchero?

Marta- Sí, claro. Bueno, chicos, os voy a enseñar nuestro nuevo piso. La verdad es que nos encanta... Aunque el casero es un “carca”. Siempre se queja por si usamos demasiado la ducha, si hago ruido con los zapatos, si Valerio ronca mucho cuando duerme... Y sólo llevamos dos días.

Villa- ¡Qué acogedor y qué bonito es! Pero, vuestro casero ¿es buena gente?

Valerio- Sí, es buena gente. Tiene 92 años y parece un chaval de 28 *(todos ponen cara de asombro)*... Le huele el aliento a ajo tanto que es difícil no llorar cuando te habla, pero es buena gente. Un poco pesado, pero buena gente.

Pablo- Al menos, os deja meter mascotas en casa, ¿no? Ahí veo que tenéis un gato y un perro... ¿Cuántas habitaciones tiene?

Marta- Si, en eso no nos podemos quejar. Lo que pasa es que Rufino, nuestro casero, tiene 7 perros y por esto no hay problema en meter mascotas...Vamos primero a la cocina y os cuento. ¿Habéis visto qué cocina tan bonita? Tiene microondas, horno, lavaplatos, nevera, la lavadora debajo del fregadero y vitrocerámica para cocinar...

Almudena- ¡Qué bien! ¿Y coméis aquí siempre?

Valerio- Sí, la verdad es que comemos aquí casi todos los días, aunque el casero nos dice que no podemos hacerlo siempre, por si ensuciamos la televisión. A veces comemos en el salón viendo la tele. Un día a la semana Rufino quiere que vayamos a comer al Mc Donalds, pero yo no quiero, a mí me sale muy caro... Venid, que os enseñe el salón.

Villa- ¡Vaya salón más grande!

Marta- Tiene dos sillones muy cómodos, una pequeña terraza por si alguien quiere fumar o para ver la calle, una minicadena donde oigo la música que más me gusta, y una pequeña estantería donde pongo los ejercicios de Eduardo...

Villa- Qué bonita es la lámpara del salón y la alfombra...¿Y dónde están vuestros cuarto?

Valerio- ¿Dónde dormimos?

Villa- ¡Sí, claro!

Valerio- ¡Ah, sí! Vamos a los cuartos... Mi cama es súper grande, es la mejor de mi casa, puedo dormir horas y horas... Aunque Rufino, como ya os ha dicho Marta, se queja de que ronco mucho y asusto a sus perros...

Pablo- ¡Madre mía! ¿Y no queréis cambiar de piso? Aunque también tenéis una ventana enorme al lado del escritorio, que te viene bien para estudiar...

Marta- No, hombre, no. Si solo llevamos dos días viviendo aquí... Y la mesa es una mesa grande, ¿eh? Ayer el casero subió para jugar a las cartas con nosotros. Jugamos a muchos juegos que no entendía: el tute, la mona... Y nos dijo que me va a enseñar a jugar al mus con unos amigos que tiene en el bar de abajo...

Almudena- ¡Pero si tu armario es más grande que el mío! ¿Cómo vas a llenarlo de ropa?

Valerio- La verdad es que es muy grande, sí... El casero me ha dicho que puedo llenarlo con jaulas para pájaros si me compro periquitos... No sé si sabe que tengo un gato...

Villa- Oye, ¿y el baño?

Marta- El baño es pequeño, pero tiene lo que tiene que tener un baño... Mirad, el retrete, con la escobilla que compré ayer(pues el casero me dijo que podía limpiarlo con servilletas), la báscula para ver el peso, el lavabo y lo mejor es que tiene plato de ducha y no bañera con cortinas...

Villa- Entonces tu piso sólo tiene una habitación, el baño, el salón y la cocina... ¡Pero es muy grande!

Marta- También tenemos un trastero en la parte de arriba del edificio donde meto las cosas sucias y que ya no utilizo. Pero todavía no he metido nada. En total, el piso tiene 80 metros cuadrados.

Almudena- Este piso es un chollo... ¿Cuánto pagáis al mes?

Valerio- Sólo 650 euros... ¿Qué te parece?

Almudena- En Sol, y por 650 euros... ¡Es baratísimo!

Pablo- ¿Y cómo son los vecinos? ¿Pagáis gastos de comunidad?

Valerio- Los vecinos son muy tranquilos, son casi todos mayores, creo que son familia del casero: son su hermana, que tiene 89 años, su tía que tiene 122, etc.... Y sí, pago 50 euros de comunidad dentro del alquiler...

Almudena- ¿Y cuándo vais a hacer la primera fiesta china? ¿O el casero no os deja?

Marta- El casero nos ha dicho que podemos hacer fiestas los sábados pero sólo hasta las once de la noche. Y que si hacemos una fiesta, le tenemos que invitar. Como dicen en España, al casero "le va la marcha"... Pero no vamos a hacer ninguna fiesta todavía...

Almudena- ¡Qué rollo eres! Jajaja.

Valerio- Bueno chicos, vamos a cenar, que Yoka ha preparado una olla mongola que está buenísima y nos ha dado lo que le sobró...

NARRADOR- La verdad, es que el casero de Valerio y Marta es un pájaro de cuidado. A veces, nuestros caseros son un cable que nos conecta un poco más a la vida española...

## DE FIN DE SEMANA...

NARRADOR- Hoy es lunes, y nuestros amigos Set, Pilar, Bill y Julia van a contarse lo que han hecho durante el fin de semana. Están en el descanso de las 12.00 y, por fin, pueden hablar un poco más de su fin de semana en el edificio E de filología...

*(Están todos sentados en la mesa)* SET- ¡Qué rico está el cafecito que sirven aquí! Puaaaajjj *(hace que escape)*. Está muy fuerte para mí... Pero bueno... Chicos ¿qué tal vuestro fin de semana?

PILAR- Pues lo único emocionante que he hecho ha sido sacar a pasear al perro... Al menos fue por Madrid... Luego he estado haciendo deporte todo el fin de semana. Es una pena, porque echo de menos hacer tai chi como hacen nuestros abuelos chinos en los parques. Me he puesto a hacer un poco de Tai Chi en el Retiro y hubo gente que lo hizo conmigo...

BILL- ¡No me digas! ¿Te lo pasaste bien?

PILAR- Bueno, la verdad es que mi perro es un chigua gua con mucho carácter y cada vez que ve a otro perro más grande, le ladra. Pude visitar los monumentos del Parque del Retiro y también fui al Teatro Real a ver una obra de teatro que se llama “De ratones y hombres”. Y cuando hice tai chi había mucha gente que me quería pagar dinero...

JULIA- Pero ¿te dejaron entrar en el teatro con tu chigua gua?

PILAR- Nooo, mujer, ¡qué graciosa eres! Bueno y ¿qué tal tu fin de semana Julia? ¿Fuiste de compras?

JULIA- Claro. Ya sabes que voy todos los días excepto los domingos... Me he comprado un vestido, dos blusas, un jersey de cuello largo, unos leggins, un pijama de Bob Esponja y un collar para tu perro...

SET- ¿Y cuánto te ha costado todo? ¿No has hecho nada más en todo el fin de semana?

JULIA- ¡Claro hombre! Aunque ir de compras es muy estresante, ¿sabes? El sábado fui a una discoteca llamada Pachá. No sé por qué todos los chicos me dicen “qué buena estás”... Y yo les digo: “Gracias por preguntar por mi salud. Estoy muy bien”... La ropa me ha costado 100 euros...

BILL- ¿Y cuánto te ha costado la entrada a Pachá? Yo quiero ir a otra discoteca que se llama Capital. Allí hay varios pisos y en cada piso un tipo de música...

JULIA- Pues no me ha costado nada. Las chicas entramos gratis ese día. Los chicos pagaban 20 euros... jajaja *(con la cabeza hacia atrás)*. Y después, no he hecho nada más que dormir todo el día...

PILAR- ¡Qué pija eres! A mí no me gustan nada las discotecas... Prefiero la naturaleza y el campo... Por cierto, ¿tú nunca vas de rebajas?

JULIA- Las rebajas son para los pobres como tú, Pilar... *(empiezan a tirarse de los pelos las chicas)*

SET- Tranquilas chicas *(las separa y también le tiran del pelo)*. Os voy a contar mi fin de semana para que os calméis un poco...

PILAR- Ten cuidado... A ver si va a ser un fin de semana de pobre y te pega Julia...

JULIA- ¡Cállate, tonta!



PILAR- ¡Fea! ¡Qué no tienes novio y yo tengo muchos candidatos en la clase del grupo A, C, D y E!  
(*vuelven a tirarse de los pelos*)

SET- ¡Vale ya! (*da un golpe en la mesa y las chicas paran*). Pues, he estado chateando el fin de semana con mis padres y jugando todo el día al LOL, League Of Legends, que es un juego de batalla multijugador, y juego con gente de todo el mundo...

BILL- Jajaja, eres un friki, todo el día jugando al ordenador en clase. Oye, ¿chateas por QQ o por Skype? Es que yo aquí también chateo por Facebook. Estoy muy enganchado al Facebook, todo el día escribo cosas y me hago amigos...

SET- Pues yo uso solo QQ para chatear, pero es verdad que también tengo Facebook. Hoy en día, si no tienes Facebook, no existes...

PILAR- Pues yo creo que Facebook es un sitio de cotillas y porteras... Todo el día mirando lo que hacen los demás...

JULIA- Pues a mí me gusta, para reencontrarme con gente a la que hace tiempo no veo... Pero, ¿no has salido de casa ningún día? ¿No tienes novia?

SET- Bueno, sí tengo novia... Pero he estado hablando con ella todo el fin de semana por QQ...

PILAR- Pero ella ¿no está en el grupo A? ¿Y dices que has estado todo el fin de semana hablando con ella por ordenador?

SET- Sí, es que somos un poco vagos...

(*Todos hacen el gesto de los tres dedos*)

BILL- Pues yo he ido a Toledo este fin de semana... He caminado más de 10 kilómetros en un día...

JULIA- ¿Y cuánto te costó ir?

BILL- Pues, como fui en autobús 5 euros ir y 5 euros volver. Dos horas en total...

SET- Cuenta, cuenta...

BILL- Pues, además de hacer turismo –visité muchos monumentos antiguos, iglesias, mezquitas y sinagogas-, pude comer muchas tapas de Toledo que están deliciosas... Estuvimos todo el día subiendo y bajando cuevas. Menos mal que teníamos zapatillas de deporte que si no...

PILAR- ¿Y por qué estás tan mal? Dices que te encantó, y sin embargo tienes una cara feísima...

BILL- Es que al final, acabamos en un bar nocturno de Toledo con unos madrileños y empezamos a beber y a beber... Vamos, que tengo una resaca de caballo...

JULIA- Jajajaja, ¡borracho!

SET- O como dicen los madrileños: “vaya pedo que tienes”. Jajajaja.

PILAR- Yo también he oído una expresión que dice Tomás, el camarero: “vaya ciego que llevas”. Jajaja.

BILL- Por eso estoy tomando té con leche y varios litros de agua...

*(Aparece Narrador)*- NARRADOR- Bueno chicos, no creo que esta conversación sea buena para la clase que tenéis ahora con Eduardo. Por cierto (mira el reloj), ya es la hora. Debéis subir a clase para que nos haga cantar por llegar tarde... *(Se van todos muy rápido)*

## **ESCENAS DE LA EXPERIMENTACIÓN**

### **Merengues y Culés**

Irene y Rosa: Macho, ¿Qué tal?

A: Bien ,acabo de ver el partido...

R: ¡Qué fuerte!

I: ¡El partido entre el Madrid y el Barcelona ,has entrado en Bernabéu! ¡Qué bien!  
¿Cómo conseguiste la entrada?

R:La entrada es muy cara, porque son dos equipos fuertes.

A: Sí,generalmente la entrada de un partido costaba 20 euros, pero esta vez cuesta 300 euros.

R: Siempre fuiste rico.

I: ¿De qué equipo eres?

A: Soy del Barcelona.

R: ¡Qué chico, estás en Madrid!

I: Madrid es más fuerte y Barcelona ...yo creo que es más suave.

A: ¡Anda,cuidado con tus palabras!

R: Mira ,el Madrid gana en el partido.

A: Pero Neymar tiene un gol.

I: Sí también CR tiene un gol ,y Pepe ,y Benzemá.

R: Sí , estás triste no? Vas a llorar, eh. ¿Necesita clínex?

A: No, porque no pierde constantemente el Barcelona.

R: Pero frente al Madrid ,sí.

A: Basta, vosotras sois del Madrid ¿Sí? ¿Conocéis bien el fútbol y el Madrid? ¿O solo por los chicos guapos?

I&R: Claro somos madrileñas.

A: Oye, sabéis cuándo se establece el equipo de Real Madrid?

I: Por supuesto, en el año de 1902.

R: ¿Y tú ? ¿Sabes el año del Barcelona?

A: Eh....

I: Hombre, jaja no lo sabes

R: ¿Seguro que eres el hincha de B?

A: Cállate, no lo sé pero seguro que el Barcelona va a ganar el próximo partido.

I&R: ¡Tú verás!

## El viaje que viene

M: Oye, hemos de hablar vienen las vacaciones de verano. ¿A dónde vamos?

R: ¡Qué bien! ¡Debemos ir a la playa!

M: ¿A dónde?

R: A la playa. En la playa yo me pongo bikini.

M: ¡Uf!

R: ¿A qué viene esa cara?

M: De la gorda que tú eres, me da vergüenza contigo.

R: ¡So tonto!

M: No haberte comido todas las noches.

R: Soy tu mujer. ¿Sabes? Soy tu mejer por el juzgado. ¿Cómo puedes despreciarme?

M: Veamos. En la playa, sobre todo, siempre había mucha gente. Por lo tanto, me gustaría ir a la montaña.

R: ¡Venga ya! Por consiguiente hay más animación. Interesante, ¿no? Y me has prometido acompañarme a la playa antes.

M: ¡Qué va! Nunca te lo he dicho. ¿Estás loca? A las mujeres siempre les gustaba mentir.

R: ¡Te callas! Los hombres son egoístas. Ponte en mi lugar. Me gusta el mar. Fíjate, en la playa hace buen tiempo. Esto es, el mar azul y el coco verde. Descansamos debajo de los árboles o jugamos con el agua.... ¡Venga, venga...Anda!

M: ¡Basta! Si vas a la playa, me quedo en casa.

R: ¿Qué coño te pasa?

M: ¿A mí? Nada, yo sólo quiero ir a la montaña. Allí podemos dar una fiesta de hogueras. Dicho esto, más merece la pena ir que a la playa.

R: ¿Una hoguera? ¡Es tan peligrosa! Por si fuera poco, creo que no sabes cuantas personas mueren en el incendio en la montaña el año pasado.

M: ¡Vaya si lo sé! Después de todo, es del año pasado, no ahora. Pues como tú quieras. En cualquier caso, yo voy a ir a la montaña.

R: Tú verás.

## FALTAR A UN COMPROMISO

Imelda: ¡Hola! Sofía, ¿qué tal? ¡Qué emocionante! **Mañana ya que- damos en Sevilla,**  
¡qué bien!

Sofía: Pero, Imelda...ehhh...oye, temo no poder ir contigo mañana.

Lo siento mucho.

Imelda: ¡Qué fuerte! ¿Qué dices? ¡Anda ya!

Sofía: Lo siento, es que justamente mi amiga, Lucía, **viene a Madrid a visitarme en esos días, pues...**

Imelda: ¡No me dices que vas a acompañarla a viajar por Madrid!

Sofía: Sí, es cierto, discúlpame.

Imelda: Pero, ¿por qué no me lo dices más temprano? **Ya preparo bien el billete de tren, el equipaje y todo.**

Sofía: ¡A ver! También no me lo avisa hasta anoche, ¿y tú? **¿Por qué no consultas conmigo antes de comprar el billete?**

Imelda: ¡Vaya! ¿Ahora me echas la culpa? ¡Increíble!

Sofía: **¡Te callas!** No quiero que montemos una discusión por culpa de esta gilipollez.

Imelda: Vale, yo tampoco. Pero ¿por qué no dices a tu amiga...? **¿Cómo se llamaba?**

¡Ah! Lucía, que ya tienes compromiso conmigo?

Sofía: Fíjate, Imelda, ella estás en Barcelona, y yo, en Madrid, ¿sabes que no es fácil vernos frecuentemente para nosotras?

Imelda: **¡Si lo sabré yo!** ¡Vayas a acompañar a tu amiga lejana!

Sofía: ¿Qué te pasa? ¿No estarás enfadada?

Imelda: ¿A mí? Nada. A mí no me pasa nada. No estoy enfadada.

Sofía: **Sería mejor viajar a Sevilla en Navidad,** tenemos mucho más tiempo. ¿Te viene bien?

Imelda: me da igual. No tengo idea.

Sofía: ¡Hombre! ¡Anímate! Te juro no volver a faltar a tu compromiso.

Imelda: **¡El mentiroso siempre es pródigo en juramentos!** Sobre todo el Géminis, bastante mentiroso.

Sofía: Por favor, ¿qué relación tiene con la constelación de zodiaco?

Vamos en Navidad, ¿de acuerdo?

Imelda: vale, vale...¡déjame en paz!

Sofía: Ahh, otra cosa, recuerda cambiar el billete cuanto antes.

Imelda: **Se podía cambiar en cualquier tiempo,** no te lo preocupes.

Sofía: ¡Yo qué sé! ¡Pero recuérdalo!

## UNA TARDE EN LA CAFETERÍA

(En una cafetería sientan Lidia y Pía)

L- ¡Oye! ¿Sabes el partido entre el Madrid y el Barcelona?

P- ¡Vaya si lo sé! El Madrid actuó muy bien aquél día.

L- ¡Macho! ¡Siempre juega perfectamente! Cuando vi a Cristiano lanzar un tiro a la escuadra, me sentía muy emocionada. Tú Jugabas al fútbol, ¿no?

P- Claro que no. Esto me hace estar cansada, por eso me prefería quedarme en el sofá.

L- ¡Ché! ¡Tú verás! Sería mejor entrenar, y ahora no me parece extraño que el fútbol chino sea tan pobre.

P- Vale, vale. Tienes razón.

(Pía se siente avergonzada)

P- Quiero ir al aseo.

(Pía se levanta y sale. Un rato después, W aparece y se acerca a L)

W- Disculpa, señorita. Mira, me quería ir al Sun (Sol), ¿y en qué dirección está?

L- Perdona. ¿Sun? ¿Qué es?

W- Es una parte...

(W hace unos gestos para describir y al fin L entiende)

L- ¡Ah! Es Sol, ¿sí? Oye, por allí hay una estación de metro. Entra , coge la línea 2 y después baja cuando llegues a la estación Vodafone Sol. Allí está.

W- ¿Metro? ¿Cuánto costaba el billete?

( W habla mientras que consulta al diccionario)

L- 1,50€ para un viaje y 12,20€ para diez viajes. Te aconsejo comprar el billete de diez viajes, porque...

W- Espera. ¿Cuánto? ¿Diez?

L- No, no, no. Es...

(L sigue explicando pero W todavía no puede entender. Mientras L ve que P vuelve)

L- ¡Aquí, Pía! ¡Pasa, pasa!

P- ¿Qué pasó?

(P ve W)

P- ¡Qué guay! ¡Wang Baoqiang! ¿Tú eres? ¡Es en verdad! ¡Madre mía! ¡Qué sorpresa!  
Soy tu hinch, me encanta tu película. ¿Puedes sacarte una foto conmigo?

W- ¿Una foto? Sí, claro.

L- ¿Os conocéis?

P- ¡Qué va! Este señor es un famoso actor en China. Se llama Wang Baoqiang que te he  
dicho antes. Él es muy notable...

W- Gracias, jeje... eh... no sé cuánto vale el billete de Metro.

P- ¿Un billete? ¿Adónde quieres ir?

L- Al Sol.

P- No te preocupes. Me gustaría acompañarte a cualquier lugar que quieras.

(P pregunta a L)

P- ¿Y tú? ¿vienes o no?

L- ¿Por qué no? Vamos.

W- ¡Qué bien!

## Un billete Bueno y barato

Clara – C

Vicente –Señor de Renfe(S.R)

-S.R: ¿Te ayudo?

-C: Sí, claro. Voy a Barcelona mañana y estoy harta de los billetes. Pues...

-S.R: AVE?

-C: No tengo ni idea. A ver si me va bien. ¿Cuánto cuesta?

-S.R: Depende del horario. El AVE te cuesta aproximadamente 200 euros, ~~de~~ ida y vuelta.

-C: Anda! Hombre! Qué caro! No ves que soy estudiante, no tengo dinero.

-S.R: Entonces...mira, aquí tenemos un plan más barato para ti. El tren solo cuesta 40 euros, pero sale a las 11 por la noche de Madrid y llega al destino al día siguiente. Te costará 9 horas.

-C: ¡Uf! ¡Tanto tiempo! ¡Buf! Claro hombre, entiendo. El mundo siempre es así: no hay nada bueno y barato. Ya ya...no me voy.

-S.R: Tranquila, hija. Fíjate, también tenemos Spain Pass.

-C: ¿Me lo explicas?

-S.R: Oye, el billete incluye 4 viajes por toda España. Pero lo más importante es que hay que usarlo dentro de un mes.

-C: Es decir, ¿se puede tomar el AVE con esto?

-S.R: Exacto. Puedes tomarlo a cualquier hora que quieras.

-C: Genial. Qué bien. Espere espere...ojalá no sea muy caro. Dime, ¿cuánto es? Y tengo carnet de estudiante, hay algún descuento?

-S.R: Lo siento, cariño, no hay descuento. Y el billete, 168 euros, de 4 viajes. Tía, te ahorra mucho dinero. Venga, no lo pierdas.

-C: 168 entre 4 ,¿42 euros un viaje? ¿No me digas? ¿También cuesta 2 horas en llegar a Barcelona? Joder, hombre, ¿porque no me lo dices al ~~un~~ principio?

-S.R: Tranquila, macho. Jejejejejejeje.....

-C: Vale. Me lo llevo. Pago con tarjeta. Aquí lo tienes.

-S.R: Gracias, espera.....Ya. ¡Buen viaje!

-C: Gracias. Hasta luego.

-S.R: A ti. Hasta luego. Adiós.



## Un comerciante astuto

Estefanía: ¡Hola! ¿En qué puedo servirle?

Filomena: ¡Buenos días! Mi teléfono no funciona, podría ayudarme a ver qué problema tiene?

Estefanía: Sí, claro, ~~entregueme~~, dímelo.

Estefanía: ¡Ay! Su pantalla está rota y no se puede abrir el teléfono.

Filomena: Exactamente, se cayó al suelo anoche. Y la batería no se carga.

Estefanía: ¿Quería cambiar ~~una~~ la pantalla y poner una batería nueva?

Filomena: Sí, ¿cuánto cuesta y a qué hora puedo sacarlo ?

Estefanía: Mira, creo que es muy caro cambiarlas, te aconsejo que compres un teléfono nuevo. Fíjate, en nuestra tienda hay un último. Si quieres, podré hacerte una rebaja.

Filomena: No me digas, no es un problema tan grave. Hace dos semanas compré ese aparato y gasté mucho, tiene muy buena calidad e incluso no es necesario cambiar ~~una~~ la batería, usted tiene que repararlo con seriedad por favor.

Estefanía: No le estoy engañando. Si compra uno nuevo, solo pagará 150 euros, le regalaremos 20 euros de llamadas y ofrecemos 300 mensajes gratuitos cada mes. Pero si insiste en cambiar de pantalla, te costará casi 120 euros, y además, tu batería ...

Filomena: ¡Basta! No confío en eso, me voy. ¡Hasta luego!

Estefanía: Vale, tu verás.

# UNA DUEÑA TONTA

( Un ladrón entró en una casa para robar, pero fue descubierto por la dueña. ) I=Irene

A=Alejandra

I- ¿Qué haces?

A-Pues nada,sólo paseo por aquí.

I-¡Anda ya! ¿Es una broma ?

A- Mira , hombre.Acabo de pasar por aquí.Veo que la casa parece abandonada y pienso:“¿Por qué no dar una vuelta?” Y...

I-¡Te callas! ¿Vale? Ahora te digo que esta casa tan hermosa no está abandonada, tiene una dueña, soy yo, y ahora te quedas aquí, no te muevas. Voy dentro a revisar mis cosas.

A-¡Repito que no soy un ladrón! Ahora me gustaría largarme. ¡Chao,hasta siempre!

I-¡Te detienes! ¡Mentiroso! ¿Quieres irte? Pues lárgate. Tú verás. Llamo a la policía ahora mismo y viene dentro de poco.

A- Hombre, hombre, tranquilo tranquilo. Reconozco que me he llevado alguna cosa, ¿vale? Te la devuelvo ahora mismo, no es cosa de gran valor, toma, ¿ves? Es sólo una cartera y no hay ningún dinero dentro.

I- No uses sofisterías/ jugarretas ( 狡辯 ), de todas maneras, llamo a la policía.

A- Por favor, por favor, señora, es la primera y última vez. ¡Te juro que no robo más! Además,tengo una familia para mantener.

I-¿Entonces?

A- Entonces me dejas ir, ¿de acuerdo?

I-De ninguna manera. Vienes a mi casa y me enseñas tus bolsas.

A-¿Para qué?

I-¡Para confirmar si mi móvil está en las bolsas! ¡No puedo encontrarlo por ninguna parte!

A-¿No está tu móvil? Pues, ¿cómo puedes llamar a la policía? ¡Chao!

I-¡Que no te vayas!